



LETRAS



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y
LITERATURA "ANDRÉS BELLO"



93
Vol. 57
2015

LETRAS

ISSN: 0459- 1283

Depósito Legal: pp. 19520df47





93

LETRAS

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"

CARACAS-VENEZUELA
LETRAS, Vol. 57, N° 93
2015

ISSN: 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47



LETRAS (1958-2015)
57 Años

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Rector	Raúl López Sayago raul.lopez@upel.edu.ve
Vicerrectora de Docencia	Doris Pérez doris.perez@upel.edu.ve
Vicerrector de Investigación y Postgrado	Moraima Esteves mesteves@upel.edu.ve
Vicerrector de Extensión	María Teresa Centeno mcenteno@upel.edu.ve
Secretaria	Nilva Liuval Moreno ltovar@upel.edu.ve

INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS

Director-Decana (E)	Álix Agudelo aagudelo@ipc.upel.edu.ve
Subdirectora de Docencia (E)	Judith Rangel jrangel@ipc.upel.edu.ve
Subdirectora de Investigación y Postgrado (E)	Miren de Tejada mdetejada@ipc.upel.edu.ve
Subdirector de Extensión (E)	Humberto González humberto@ipc.upel.edu.de
Secretario	Juan Acosta Bool acostaboll@ipc.upel.edu.ve
Coordinador General de Investigación	Ana de Gallo anitag1312@gmail.com

INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
“ANDRÉS BELLO”

Consejo Técnico:

Directora:	Vanessa Hidalgo vanexanais@gmail.com
Subdirector:	Freddy Monasterios fmonasterios34@gmail.com

COORDINADORES DE ÁREAS

Área de Lingüística:	Shirley Ybarra shybarra@hotmail.com
Área de Literatura:	Luis A. Álvarez Ayesterán luisalfredoalvarez@gmail.com
Área Pedagogía de la Lengua y la Literatura:	Norma González de Zambrano ipclecesc@gmail.com

COORDINADORES DE SECCIONES

Sección de Docencia:	Anny G. Perales annygabriellap_a@hotmail.com
Sección de Extensión:	Rafael Rondón Narváez rondonnarvaez@gmail.com
Sección de Promoción y Difusión:	José Gabriel Figuera gabriel_figuera301@hotmail.com

Investigadores: Ana Alvarado, Ana Vivas, Angélica Silva, Anneris Pérez, Annerkys Canache, Anny G. Perales, Brayan Hernández, Bonnyé Rivas, Brigitte Monteiro Cesar Villegas, Clara Canario, Diana Nivia, Dulce Santamaría, Elida León, Elizabeth Sosa, Érika Campos, Fanny Ramírez, Fransheska Blones, Freddy Monasterios, Fulvio Quintana, Héctor León, Jackeline Méndez, Jason Maldonado, Jenny Fraile, Johanna Rivero, José G. Figuera, José R. Simón, Karen Calzadilla, Katherine Piñango, Loimar Torres, Lucía Fraca, Luis A. Álvarez A., Luis Álvarez, Luis Barrera, Luis Puente, María A. Arias, María Contreras, María Dos Santos De Jesús, María E. Díaz, María E. Pino, María Romero, María Seijas, Memphis Vaamonde, Minelia Villalba de Ledezma, Moreidy Monasterios, Nereyda Álvarez, Norma González de Z., Norma González Viloria, Óscar Blanco, Rafael Rondón N., Raúl Ramírez, Richard Silvera, Rita Jáimez, Risbelys Querales, Roberto Limongi, Rosario Suárez, Sandra Maurera, Sergio Serrón, Shirley Ybarra, Thays Adrián, Vanessa Hidalgo, Verónica García, Yajaira Cabrera, Yaritza Cova, Yaritza Martínez, Yeraldine Colina.

Personal de secretaría:

Benita Canache
canachebl@hotmail.com

Leyhool Méndez
leyhool@hotmail.com

Asistente de biblioteca:

Francisco Urbina
urbinafrancisco@hotmail.com

LETRAS

- Es una revista científica universitaria que publica resultados de trabajos de investigadores nacionales y extranjeros en las diversas áreas del conocimiento lingüístico y literario, con énfasis en los temas educativos.
- *Letras* tiene por objetivos fundamentales:
 1. Contribuir con la construcción del conocimiento científico en las áreas de la lingüística y la crítica literaria.
 2. Colaborar con el mejoramiento de la calidad de la educación en el campo de la lengua y la literatura.
 3. Estudiar la identidad lingüística y literaria del venezolano y del latinoamericano.
 4. Favorecer la construcción de la identidad cultural del venezolano, a través de las investigaciones educativas en nuestras áreas de acción.

INDEXADA Y REGISTRADA en: CLASE

(http://132.248.9.1:8991/F/9CC53H7QGY2V52J8FS4PJCE8QEMUTMMQIRDM4LM6YQ8TH5I6R302617?func=file&file_name=base-info); CLEANINGHOUSE ON LANGUAGES AND LINGUISTICS (http://www.csa.com/e_products/databases-collections.php); DIALNET (<http://dialnet.unirioja.es>); ERIC (<http://bib.unne.edu.ar/index.html>); LATINDEX (<http://www.latindex.org>), Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa IRESIE (www.iisue.unam.mx/iresie, <http://iisue.unam.mx/iresie>), el Registro de Publicaciones Científicas y Tecnológicas del FONACIT (1999000210), Índice de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología REVENCYT (<http://www.revencyt.ula.ve>) y SCIELO (<http://www.scielo.org.ve>).

- **ARBITRADA:** dos o tres jueces, quienes no conocen que están arbitrando el mismo trabajo, evalúan un artículo, cuyo autor no aparece identificado. El autor, a su vez, no sabe quiénes juzgan su investigación.
- **DE CIRCULACIÓN INTERNACIONAL:** mantiene canje con revistas especializadas de Alemania, Argentina, Brasil, Colombia, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Francia, Guatemala, Holanda, Italia, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Suiza, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela.
- © **Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello”**
- **Depósito legal:** pp. 195202DF47
- **ISSN:** 0459-1283
- Es una publicación cofinanciada por el Fondo Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (FONACIT) y por el Vicerrectorado de Investigación y Postgrado (FONDEIN) de la UPEL
- Edición: dos números al año.
- PVP: 0,50 U.T.
- Canje: Se establecerá con publicaciones similares o con instituciones universitarias, culturales y centros de investigaciones lingüísticas, literarias y pedagógicas.
- **LETRAS** no se hace necesariamente responsable de los juicios y criterios expuestos por los colaboradores.
- Dirección y Correspondencia:
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias “Andrés Bello” (IVILLAB). Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas. Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso. Caracas – Venezuela. Código postal 1020.

Teléfono 0058-212-451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com
lvillab.1964@gmail.com
revistaletras@ipc.upel.edu.ve

PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN POR CUALQUIER MEDIO SIN AUTORIZACIÓN DE SUS EDITORES

Diagramado en Venezuela por: Prof. José Gabriel Figuera Contreras
e-mail: gabriel_figuera301@hotmail.com

Arte Final: Prof. Freddy Monasterios
Sra. Leyhool Méndez

LETRAS, Vol. 57, N° 93
(ISSN 0459-1283)

Directora

Vanessa Hidalgo
(vanexanais@gmail.com)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Caracas, Venezuela

Editor

Freddy Monasterios
fmonasterios34@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Vargas, Venezuela

Correspondencia y canje: Leyhool Méndez (leyhool@hotmail.com)

Consejo de redacción: Vanessa Hidalgo y Freddy Monasterios

Consejo editorial:

Thays Adrián
thaysadrian@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Rita Jáimez
ritamje@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Anneris Pérez de Pérez
annerisgricel@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

César Villegas
cvillegass@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Lucía Fraca de Barrera
luciafraca@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Luis Álvarez
alvarezrusster@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Minelia de Ledezma
mineliavillalbadeledezma@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Miren de Tejada
tejadagonalonell@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Élida León
elidaleon@yahoo.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Fanny Ramírez
zerimar52@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

José Rafael Simón
taller1976@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Marlene Arteaga
arteagamarlene@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Miranda J. M. Siso
Martínez
Venezuela

Ebelio Espínola
espidiaz@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Barquisimeto
Venezuela

Mariela Díaz
fmariela152@gmail.com
Universidad de Oriente
Venezuela

Godsuno Chela-Flores
godsuno@yahoo.com.mx
La Universidad del Zulia
Venezuela

Luis Barrera Linares
barreralinares@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Sergio Serrón
sergio.serron@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Pablo Arnáez
pam3346@hotmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Maracay
Venezuela

Rudy Mostacero
rudymostacero@gmail.com
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador
Instituto Pedagógico de Maturín
Venezuela

Gregorio Valera Villegas
gregvalvi@yahoo.com
Universidad Simón Rodríguez
Venezuela

Elba Bruno de Castelli
elbacastelli@gmail.com
Universidad Central de Venezuela
Venezuela

Francisco Freites
ffreitesb@yahoo.es
Universidad de los Andes
Venezuela

Marisol García
marisolgarcia1966@hotmail.com
Universidad de los Andes
Venezuela

Yraida Sánchez
yrasan@gmail.com
Universidad Católica Andrés Bello
Venezuela

Juan Francisco García
jufrave@yahoo.com
Universidad Experimental de Guayana
Venezuela

Consejo editorial internacional:

Juan Pascual Gay
jpascual_3@hotmail.com
Universidad Autónoma del Edo. de Morelos
México

Angélica Tornero
atorneros@prodigy.net.mx
Universidad Autónoma del Edo. de Morelos
México

Cleide Emilia Faye Pedrosa
cleidepedrosa@oi.com.br
Universidad Federal de Sergipe
Brasil

Director artístico: Luis Domínguez Salazar. Artista Plástico de reconocidos méritos a nivel nacional e internacional, creador de la Portada de la revista Letras.

Traducción: Élida León (Inglés) (elidaleon@yahoo.com), Rafael Monges (Francés) (rameven@gmail.com), Luis Álvarez (Italiano) (alvarezrusster@gmail.com), Yara Bastidas (Portugués) (yarabastidas@gmail.com).

Contactos electrónicos: letras.ivillab@gmail.com
ivillab.1964@gmail.com
revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Página Web IVILLAB:

http://www.ipc.upel.edu.ve/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=121

Facebook: ivillab ipc

Twitter: @ivillabipc

LETRAS, Vol. 57, N° 93
ISSN 0459-1283
Depósito legal: pp. 195202DF47

Consejo de arbitraje del Vol. 57 (93)

Adrián, Thays (UPEL - IPC)
Cedeño, Reynaldo (UPEL – USB)
Días, María Elena (UPEL – IPC)
González de Z., Norma (UPEL – IPC)
Jáimez, Rita (UPEL - IPC)
León, Héctor (UPEL – IPC)
Medina, Celso (UPEL - IPM)
Morales, Luislis (UPEL – IPC)
Rivero, Johanna (UPEL – IPC)
Simón, José R. (UPEL – IPC)
Sosa, Elizabeth (UPEL – IPC)

TABLA DE CONTENIDO
LETRAS, Vol. 57, N° 93
(ISSN 0459-1283)

La comprensión lectora de un texto literario en estudiantes de 8ª año de Educación General Básica: Una intervención didáctica en el aula	17
	Gisselle Bahamondes Pilar Núñez Delgado Federico Pastene Labrín
Personificación y despersonificación en la metáfora del Burro Ignorante	45
	Maikel Ramírez Ana María Ramírez
Reflexiones en torno al concepto <i>alfabetización académica</i>	65
	Ender Andrade
<i>El fin de la historia de Liliana Heker: la dictadura como memoria en el Buenos Aires del presente</i>	83
	Elena D'Alessandro Bello
El tabaco y los lugares de enunciación. El caso de Fernando Ortiz y Guillermo Cabrera Infante	99
	Ligia Yanira Yáñez Delgado
Reseñas:	
* <i>Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz</i> de Magaly Salazar	125
	Rafael Rondón Narváez
* <i>Chúo Gil y las tejedoras</i> de Arturo Úslar Pietri	129
	Jackeline Méndez González
* <i>El clamor de las brujas de Salem</i> de Ann Rinaldi	133
	Dulce María Santamaría
Índices previos Vol. 56 (90 y 91), Vol. 57 (92)	135
Normas para la publicación	139
Normas para los árbitros	154
Publicaciones recibidas.....	164

TABLE OF CONTENT

Reading comprehension of a literary text by estudents of 8th grade of General Basic Education: A didactic intervention in the class room	17
Gisselle Bahamondes Pilar Núñez Delgado Federico Pastene Labrín	
Personification and depersonification in the metaphor of the Ignorant Donkey	45
Maikel Ramírez Ana María Ramírez	
Reflexions around the concept of <i>academic literacy</i>	65
Ender Andrade	
<i>The end of Liliana Heker's story</i> : dictatorship as memory in present Buenos Aires	83
María Elena D'Alessandro Bello	
Tobacco and statement places. The case of Fernando Ortiz and Guillermo Cabrera Infante	99
Ligia Yanira Yáñez Delgado	
Reviews:	
* <i>Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz</i> de Magaly Salazar	125
Rafael Rondón Narváez	
* <i>Chúo Gil y las tejedoras</i> de Arturo Úslar Pietri	129
Jackeline Méndez González	
* <i>El clamor de las brujas de Salem</i> de Ann Rinaldi	133
Dulce María Santamaría	
Previous contents Vol. 56 (90 and 91), Vol. 57 (92)	135
Guidelines for contributors	142
Guide for referees	156
Publications received	164

INDEX

La compréhension en lecture d'un texte littéraire chez des élèves de 8 ^e année d'Education Generale Basique: Une intervention didactique dans la classe.....	17
Gisselle Bahamondes Pilar Núñez Delgado Federico Pastene Labrín	
Personnification et dépersonnification de la métaphore de l'âne ignorant – stupide	45
Maikel Ramírez Ana María Ramírez	
Des réflexions autour du concept <i>alphabétisation académique</i>	65
Ender Andrade	
<i>El fin de la historia</i> de Liliana Heker: la dictature comme mémoire dans le Buenos Aires d'aujourd'hui	83
María Elena D'Alessandro Bello	
Le tabac et les lieux d'énonciation. Le cas de de Fernando Ortiz y Guillermo Cabrera Infante.....	99
Ligia Yanira Yáñez Delgado	
Examen:	
* <i>Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz</i> de Magaly Salazar	125
Rafael Rondón Narváez	
* <i>Chúo Gil y las tejedoras</i> de Arturo Úslar Pietri	129
Jackeline Méndez González	
* <i>El clamor de las brujas de Salem</i> de Ann Rinaldi	133
Dulce María Santamaría	
Index préalable Vol. 55 (88 et 89), Vol. 56 (90 et 91), Vol. 57 (92)	135
Reglement pour publier dans la revue «LETRAS».....	145
Reglement pour les arbitres.....	158
Publication reçues.....	164

CONTENUTI

La comprensione della lettura del testo letterario in studenti della Seconda Media: Un intervento didattico nell'aula	17
Gisselle Bahamondes Pilar Núñez Delgado Federico Pastene LabrínCastillo	
Personificazione e depersonificazione sulla metafora dell'Asino Ignorante	45
Maikel Ramírez Ana María Ramírez	
Riflessioni sul concetto dell'alfabetizzazione accademica	65
Ender Andrade	
<i>La fine della storia</i> , di Liliana Heker: dattatura come memoria nella Buenos Aires del presente	83
María Elena D'Alessandro Bello	
Il tabacco e i luoghi dell'enunciazione. Il caso di Fernando Ortiz e Guillermo Cabrera Infante	99
Ligia Yanira Yáñez Delgado	
Recensioni:	
* <i>Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz</i> de Magaly Salazar	125
Rafael Rondón Narváez	
* <i>Chúo Gil y las tejedoras</i> de Arturo Úslar Pietri	129
Jackeline Méndez González	
* <i>El clamor de las brujas de Salem</i> de Ann Rinaldi	133
Dulce María Santamaría	
Indici de numeri precedente Vol. 56 (90 e 91), Vol. 57 (92)	135
Norme per la pubblicazione	148
Norme per i giudici	160
Pubblicazioni ricevute	164

ÍNDICE

A compreensão leitora de um texto literário em estudantes de Educação Geral Básica: Uma intervenção didática na aula.....	17
Gisselle Bahamondes Pilar Núñez Delgado Federico Pastene LabrínCastillo	
Personificação e despersonalização na metáfora do Burro Ignorante	45
Maikel Ramírez Ana María Ramírez	
Reflexões em relação ao conceito de alfabetização acadêmica.....	65
Ender Andrade	
O fim da história de Liliana Heker: a ditadura como memória em Buenos Aires do presente.....	83
María Elena D'Alessandro Bello	
O tabaco e os lugares de enunciação. O caso de Fernando Ortiz e Guillermo Cabrera Infante.....	99
Ligia Yanira Yáñez Delgado	
Comentários:	
* <i>Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz</i> de Magaly Salazar	125
Rafael Rondón Narvéez	
* <i>Chúo Gil y las tejedoras</i> de Arturo Úslar Pietri	129
Jackeline Méndez González	
* <i>El clamor de las brujas de Salem</i> de Ann Rinaldi	133
Dulce María Santamaría	
Índices de números prévios Vol. 56 (90 e 91), Vol. 57 (92)	135
Normas de publicação.....	151
Normas para consultores	162
Publicações recebidas	164

LA COMPRENSIÓN LECTORA DE UN TEXTO LITERARIO EN ESTUDIANTES DE 8° AÑO DE EDUCACIÓN GENERAL BÁSICA: UNA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA EN EL AULA

Gisselle Bahanondes
gbahamondes@ucm.cl
Universidad Católica del Maule
Chile

Profesora de Educación Media en Castellano y Comunicación Social. Magister en Didáctica de la Universidad Católica del Maule. Talca, Chile.

Pilar Núñez Delgado
ndelgado@ugr.es
Universidad de Granada
España

Licenciada en Filología Hispánica. Doctora en Filología.

Federico Pastene Labrín
fpastene@ubiobio.cl
Universidad del Bío Bío
Chile

Magister en Literatura Hispánica en la Universidad de Concepción. Doctor en Ciencias Humanas mención en Discurso y Cultura.

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo general fue evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica, centrada en el proceso lector interactivo, y el nivel de desempeño de la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* en estudiantes de octavo año de Educación General Básica de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Curicó, Chile. El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest y posttest con grupo experimental y control. La muestra estuvo conformada por n=46 sujetos, divididos en dos grupos. Los resultados demuestran que los participantes del grupo experimental, luego de la intervención, incrementan significativamente el dominio de la competencia lectora literaria, específicamente, la inferencia de significado contextual y la interpretación textual, en comparación con el grupo control. Este estudio evidenció la eficacia de las estrategias didácticas originadas del modelo interactivo de lectura implementado en el aula.

Palabras clave: Proceso lector interactivo, texto literario, intervención didáctica, Comprensión lectora.

Recepción: 21/06/2016

Evaluación: 27/06/2016

Recepción de la versión definitiva: 25/10/2016

READING COMPREHENSION OF A LITERARY TEXT BY STUDENTS OF 8TH GRADE OF GENERAL BASIC EDUCATION: A DIDACTIC INTERVENTION IN THE CLASSROOM

Abstract

This article shows the results of a research work whose general aim was to evaluate the relationship between the application of a didactic intervention proposal, centered on an interactive reading process, and the performance level of the reading comprehension of *El Lazarillo de Tormes* by students of 8th grade of General Basic Education of a sponsored school at the city of Curicó, Chile. The research approach is quantitative, with a quasi-experimental design with pre- and post-test administered to an experimental and to a control group. The sample included 46 subjects, divided into two groups. The results demonstrate that the experimental group subjects, after the intervention, significantly increase their literary reading comprehension, specifically inference of

meaning by context and textual interpretation, in comparison with the control group. This study has evidenced the efficacy of didactic strategies derived from the interactive reading model implemented in the classroom.

Key words: Interactive reading process, literary text, didactic intervention, reading comprehension.

**LA COMPRÉHENSION EN LECTURE D'UN TEXTE LITTÉRAIRE CHEZ DES ÉLÈVES DE 8^e
ANNÉE D'ÉDUCACIÓN GENERAL BASIQUE:
UNE INTERVENTION DIDACTIQUE DANS LA CLASSE**

RÉSUMÉ

Dans cet article, on présente les résultats d'une recherche dont l'objectif général a été d'évaluer la relation entre l'application d'une proposition d'intervention didactique centrée sur le processus interactif de lecture, et le niveau d'accomplissement de la compréhension en lecture du roman « *El Lazarillo de Tormes* » chez des élèves de 8^e année d'éducation générale basique d'un établissement subventionné de Curicó, Chile. Il s'agit d'une recherche quantitative avec une approche quasi expérimentale : prétest et posttest comptant sur un groupe expérimental ou de contrôle. L'échantillon comprenait n=46 sujets, divisé en deux groupes. Les résultats montrent que, après l'intervention, les participants faisant partie du groupe expérimental augmentent considérablement la maîtrise de la compétence de lecture littéraire, notamment, l'inférence du signifié contextuel et l'interprétation textuelle en comparaison avec le groupe contrôle. Cette étude met en évidence l'efficacité des stratégies didactiques obtenues du modèle interactif de lecture mis en pratique dans la classe.

Mots clés : Processus interactif de lecture, texte littéraire, intervention didactique, Compréhension en lecture.

**LA COMPRESIONE DELLA LETTURA DEL TESTO LETTERARIO IN STUDENTI DELLA
SECONDA MEDIA. UN INTERVENTO DIDATTICO NELL'AULA**

RIASSUNTO

Quest' articolo presenta gli esiti di un'indagine il cui obiettivo generale era quello di valutare la relazione tra l'implementazione di una proposta di intervento educativo, concentrandosi sul processo di lettura interattiva e il livello di prestazioni della lettura di comprensione di *El Lazarillo de Tormes*, in studenti della Seconda Media di una scuola privata sovvenzionata in città di Curicó, in Chile. Il focus della ricerca è quantitativo, con un disegno quasi sperimentale di pre-test e post-test con rispettivo gruppo di controllo e gruppo sperimentale. Il campione era composto da n = 46 soggetti, divisi in due gruppi. I loro risultati mostrano che la loro partecipazione del gruppo sperimentale, dopo l'intervento, aumentano in modo significativo il dominio del processo della lettura letteraria, in particolare, l'inferenza del contesto di significato e l'interpretazione testuale, in confronto al gruppo di controllo. Questo studio ha mostrato l'efficacia delle strategie di insegnamento che hanno avuto origine nel modello interattivo di lettura implementato in classe.

Parole chiavi: Processo lettore interattivo. Testo letterario. Intervento. Insegnamento interattivo. Comprensione della lettura.

A COMPREENSÃO LEITORA DE UM TEXTO LITERÁRIO EM ESTUDANTES DE EDUCAÇÃO GERAL BÁSICA: UMA INTERVENÇÃO DIDÁTICA NA AULA**RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados duma investigação cujo objetivo geral foi a avaliação da relação entre a aplicação de uma proposta de intervenção didática, centrada no processo leitor interativo, e o nível do desempenho da compreensão leitora do El Lazarillo de Tormes em estudantes de oitavo ano de Educação Geral Básica dum colégio particular subsidiado da cidade de Curicó, no Chile. O enfoque da investigação é quantitativo, com um desenho quase experimental de tipo pretest e postest com grupo experimental e controle. A mostra consistia em n=46 sujeitos, divididos em dois grupos. Os resultados demonstram que os participantes do grupo experimental, depois da intervenção, incrementam significativamente o domínio da competência leitora literária, especificamente, a interferência do significado contextual e a interpretação textual, em comparação com o grupo controle. Este estudo demonstrou a eficácia das estratégias didáticas originadas do modelo interativo de leitura implementado em sala de aula.

Palavras-chave: processo leitor interativo, texto literário, intervenção didática, compreensão leitora.

1. Introducción

En el ámbito escolar, el aprendizaje de la lengua materna y de los otros saberes pedagógicos implica la comprensión lectora de textos literarios y no literarios mediante diversas estrategias. La lectura es un proceso cognitivo complejo que involucra variados factores como el tipo de texto, el conocimiento previo del lector, los objetivos de la lectura y el contexto, entre otros (Solé, 2006). Por lo tanto, su abordaje es un desafío constante que debe ser considerado por el docente de lenguaje y comunicación.

Pese al trabajo que se realiza en el aula, aún las evaluaciones estandarizadas muestran un lento avance en la comprensión lectora en Chile. Según los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2013, informados por la Agencia de la Calidad de la Educación (Agencia), los estudiantes de 8° año básico, lograron un puntaje promedio nacional de 255, cuya variación positiva del puntaje obtenido en 2011 fue solo de un punto. Ahora bien, en relación con el nivel de aprendizaje alcanzado, solo el 24,4% logra un nivel adecuado, y el restante 75,6% se ubica en los niveles elemental e insuficiente, esto quiere decir que los alumnos, aunque han logrado de

manera parcial los conocimientos y las habilidades exigidos en el currículum, no alcanzan a demostrarlos consistentemente (Agencia, 2013).

Una de las problemáticas presente en la escuela es la dificultad que los jóvenes tienen con la lectura de ciertas obras literarias, esto debido a la complejidad de las mismas, producto de factores contextuales, motivacionales o afectivos que están directamente relacionados con quien lee y, por supuesto, con quien motiva y guía esa lectura, pero también está vinculado con los procesos cognitivos, metacognitivos y afectivos de cada sujeto lector (Puente, 2000). El tratamiento metodológico que, por años, los educadores han empleado en la lectura, ha estado focalizado en la enseñanza de la historia literaria y en caracterizaciones genéricas de los movimientos y de recursos estilísticos asociados a las obras (enfoque filológico-historicista) (Mendoza, 2003); es decir, ha estado lejos de implicar al lector en un proceso de construcción, de recepción y relación con el texto literario (enfoque interactivo) (Mendoza, 2003).

El criterio de elección de la obra *El Lazarillo de Tormes* (Navarro, 2010)¹, para realizar esta investigación, obedece a que la novela española es una de las lecturas sugeridas en el programa nacional y, además, forma parte del repertorio de obras clásicas que el colegio promueve a través de planes propios de lectura literaria, a pesar de que para los estudiantes, leerla, siempre ha constituido un gran desafío comprensivo y motivacional.

El presente artículo da cuenta de un estudio cuantitativo que tuvo como objetivo evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, centrada en el proceso lector interactivo mediante el aprendizaje de estrategias lectoras (Solé, 1993, 1995, 2006; Camps y Colomer, 1996), y el nivel de desempeño de la comprensión lectora del texto literario clásico español *El Lazarillo de Tormes* (Edebé, 2010), en estudiantes de octavo año de Educación General Básica. Es una investigación que se inserta en las líneas de desarrollo de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) y, específicamente, en

¹ La obra *El Lazarillo de Tormes*, de Edebé Ediciones, corresponde a una colección de clásicos adaptados por Rosa Navarro Durán. La catedrática de amplia experiencia, ha logrado, a través de sus adaptaciones, acercar las obras a los estudiantes y ressignificar el valor de los clásicos en el aula.

el desarrollo de la competencia lecto-literaria (López, 1998; Mendoza, 1998, 2003, 2004; Tejero, 1992).

2. Fundamentación teórica

2.1. De la didáctica de la lengua a los procesos cognitivos de la lectura

Camps y Ruiz (2011) señalan que el objeto central de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) es el espacio de interacción entre las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje vinculados a la lengua. Por su parte, Mendoza (2003) traza un objetivo más específico asociado a la adquisición de una competencia comunicativa eficaz, que permite formar hablantes competentes, capaces de relacionarse con otros hablantes, de adecuarse al contexto, de regular sus discursos, de negociar significados, entre otros. Asimismo, Tejero (1992) considera que la base fundamental de la educación interactiva es otorgada por la Didáctica de la Lengua Materna, pero para procurar un perfil riguroso a esta disciplina nueva, es necesario dejarse orientar por las corrientes que analizan los procesos mediante los cuales el ser humano adquiere la competencia lingüística, y, simultáneamente, por las teorías que se ocupan de brindar modelos de aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Una de las líneas investigativas de la DLL, es aquella centrada en los procesos de adquisición del aprendizaje, de elaboración y de recepción. Considera como elementos claves en la formación de los estudiantes, los aspectos cognitivos de los procesos de recepción, comprensión y expresión del discurso; la lectura como habilidad de integración para el desarrollo de capacidades lingüísticas; el conocimiento de estrategias lectoras y la formación y adquisición de la competencia literaria receptiva en la etapa escolar (Mendoza, 2004). En este punto, es crucial reflexionar en torno a lo que actualmente sucede en el aula y a la importancia que adquiere el vincular los procesos cognitivos de la comprensión con las directrices de la didáctica en función de los aprendizajes efectivos de la lengua y la literatura en el contexto escolar actual. Según los postulados de Solé (2006), es fundamental reconocer la comprensión lectora como un proceso interactivo entre lector y texto, por medio del cual el lector intenta

obtener una información pertinente para aquellos objetivos que conducen su lectura. El lector activo procesa, examina el texto y traza una meta o finalidad a partir de ella. En suma, la perspectiva interactiva –en palabras de Solé (2006)- concibe a la lectura como un proceso mediante el cual el texto es comprendido a partir de la intervención del mismo por parte de un sujeto lector que activa sus expectativas y conocimientos previos, considerando también la forma y el contenido del texto.

Para Solé (2006) la comprensión lectora debe ser entendida, también, como un proceso de construcción de significados en el que el lector se implica de manera activa al efectuar el esfuerzo cognitivo de la lectura, exigiéndole no solo conocer *qué* va a leer, sino para *qué* va a hacerlo. Por otro lado, uno de los factores relevantes que se activan durante el proceso lector son las representaciones acerca de la realidad, de los elementos que constituyen nuestra cultura (los valores, la ideología, la comunicación, los conceptos, etc.), y que pueden estar más o menos elaborados o relacionados entre sí. Por último, la función que cumple la motivación y la confianza en sus propias metas que tenga el lector, así como el logro de aprendizajes por medio del acto de leer, no deben ser desvirtuados.

2.2. Las estrategias de lectura en el desarrollo de la comprensión

La propuesta modular de Solé (2006), sugiere el establecimiento de estrategias de carácter cognitivo y metacognitivo que favorecerían el desarrollo de la comprensión lectora de los estudiantes y, en consecuencia, el logro de aprendizajes efectivos en el aula. Según plantea Mendoza (1998), las estrategias de lectura consideran acciones conscientes e inconscientes, espontáneas y aprendidas que podríamos llamar cognitivas, pragmático comunicativas, de aplicación y metacognitivas.

Por su parte, Solé (2006), en *Estrategias de lectura*, luego de realizar un somero recorrido por el término 'estrategia', genera una definición orientadora de su propuesta acerca del proceso de lectura. Las estrategias "son procedimientos de carácter elevado, que implican la presencia de objetivos que cumplir, la

planificación de las acciones que se desencadenan para lograrlos, así como su evaluación y posible cambio (Solé, 2006, p.5). La misma autora, basándose en Palincsar y Brown (1984), propone un repertorio sintético acerca de las estrategias que deben emplearse, tales como: Comprender las intenciones explícitas e implícitas de la lectura, mediante interrogantes relativas a: ¿Qué tengo que leer? ¿Por qué/para qué tengo que leerlo? Utilizar los conocimientos previos pertinentes para la lectura del mensaje textual. Prestar más atención a los elementos que son claves en el procesamiento del texto en oposición a aquellos que no son tan relevantes siempre en función de los propósitos que se desean lograr con el acto de leer. Una pregunta esencial es: ¿Cuál es la información principal que el texto contiene y que es indispensable para alcanzar mi meta de lectura? Generar diversos tipos de inferencias, interpretaciones, hipótesis y predicciones y conclusiones, entre otras. Estas estrategias son distribuidas en fases del proceso de lectura antes, durante y después. En este caso, Solé (2006) advierte que la distribución de las estrategias en estos tres momentos es para facilitar su enseñanza y que no se comprenda que la lectura sea proceso secuencial rígido.

2.3. La educación literaria y la competencia lecto-literaria

Para Mendoza (2004), la educación literaria tiene el objetivo de formar lectores capaces de establecer la eficaz interacción entre el texto y el lector, que conduzca a la definitiva comprensión, interpretación y al valor estético de la producción literaria. De esta manera, la concepción didáctica de la enseñanza de la literatura, considera como eje central la actividad lectora y el proceso de recepción de la misma.

La literatura es un objeto de difícil estudio porque, en realidad, la literatura se vive, se experimenta, se percibe, se lee, pero sería muy impreciso decir que la literatura se enseña, se aprende o se estudia. Se llega a ella a través de las distintas obras, en un proceso de recepción y en un proceso de asimilación de experiencias literarias de las que deriva su reconocimiento (Mendoza, 2004, p. 96).

De esta forma, cuando el receptor inicia y mantiene el diálogo con el texto, los supuestos de la teoría de la recepción y los de las otras teorías cognitivas del

aprendizaje confluyen en una determinada caracterización del que lee. Así, un buen lector es quien elabora y construye una adecuada comprensión e interpretación, junto con el establecimiento del límite de sus propias apreciaciones y valoraciones. Un lector competente será capaz de identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes textuales y además, podrá relacionar sus intereses y expectativas de recepción con los condicionantes del texto.

Desde el momento en que la competencia literaria se integra dentro del marco más general de la competencia comunicativa textual, ya no resulta coherente -en palabras de Mendoza (2003)- afirmar que la interiorización de las características y de las operaciones implicadas en el discurso literario dependen de una presupuesta facultad humana, esencialista, general y universal; por el contrario, se está ante una serie de aptitudes que se interiorizan por aprendizaje social y por la puesta en práctica de experiencias estéticas concretas.

El surgimiento de la competencia lecto-literaria se debe al estrecho vínculo de interdependencia entre la competencia literaria y la competencia lectora, porque la competencia literaria (bajo el actual enfoque de la recepción) no se compone solo de los saberes que permiten actualizar diversas obras, sino que también las experiencias lectoras previas y de las inferencias generalizables que, sobre el discurso literario, haya sido capaz de sistematizar el lector a través de la lectura.

La competencia lecto-literaria se entiende por “la capacidad cognitiva compleja que desarrollan los individuos para leer comprensiva e interpretativamente un texto literario y que permite generar un goce estético ante esta experiencia cultural y personal. Esta competencia superior está mediada por una serie de conocimientos, destrezas y habilidades que se activan y se generan a la par que se desarrolla la lectura de una obra particular que se pueden dividir en tres planos” (Mendoza, 2003: p56):

El primero, relacionado a los saberes conceptuales del lector vinculados al manejo del código lingüístico, al código literario y metaliterario como también al contexto sociocultural de producción y de recepción (enciclopedia cultural) que

enmarca y otorga sentido a la obra. El segundo, el plano procedimental que se relaciona con el uso de estrategias de lectura que desarrolla un lector a partir de un plan de lectura y con todo el conocimiento metacognitivo que posee, adquirido a partir de su experiencia lectora previa, que le permiten monitorear su proceso de recepción constituyéndose en un estrategia o 'lector inteligente'. El tercer componente, resultado de los dos anteriores, está vinculado a la actitud activa del lector y su disposición hacia la lectura literaria, comprometiéndolo con el proceso de reconstrucción del sentido de la obra cuyo resultado final es el goce estético (satisfacción intelectual y espiritual) (Mendoza 2003). En suma, se debe considerar lo conceptual, procedimental y actitudinal como saberes en el proceso lecto-literario.

En consecuencia con los planteamientos anteriores y haciendo énfasis en el trabajo del aula, Zayas (2011), propone de forma muy acertada, dejar la tradicional "enseñanza de la literatura" y promover "la educación literaria" que implicaría algo más que un simple avance conceptual, pues asegura una orientación concreta a los objetivos de lectura, su didáctica y la formación de lectores competentes. Esta educación literaria considera:

- a) Ayudar a los alumnos a descubrir la lectura como experiencia satisfactoria, vinculada directamente a su plano emotivo y su experiencia.
- b) Enseñar a construir el sentido del texto. Confrontar la propia visión del lector y la visión que le ofrece la obra literaria.
- c) Enseñar a familiarizarse con las particularidades discursivas, textuales y lingüísticas que poseen las obras literarias.

Las consideraciones anteriores referidas a la educación literaria, proporcionan, sin lugar a dudas, un contexto de aprendizaje ideal para concebir la clase de literatura como una experiencia literaria de niños y jóvenes, junto con los aportes de una nueva disciplina como la DLL con sus supuestos, procedimientos y formas de intervenir en el aula, pueden contribuir a generar una situación de aprendizaje donde se empleen estrategias cognitivas y metacognitivas para la comprensión lectora de un texto literario clásico español como *El Lazarillo de*

Tormes. Entonces, el desafío es: ¿Cómo se puede intervenir didácticamente en el aula para el aprendizaje de la comprensión lectora de un texto literario mediante la aplicación de estrategias lectoras, recursos didácticos y formas de evaluación y cuál es el resultado obtenido de esta experiencia?

3. Metodología

3.1. Tipo de estudio

La investigación tuvo como objetivo principal evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, centrada en el proceso lector interactivo, y el nivel de desempeño de la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* en estudiantes de octavo año de Educación General Básica de un colegio particular subvencionado de la ciudad de Curicó, Chile. El enfoque de la investigación es cuantitativo, con un diseño cuasiexperimental de tipo pretest y postest con grupo experimental y control (Hernández *et al.*, 2006). Para la presentación y análisis de los resultados obtenidos se emplearon tablas y gráficos y métodos estadísticos usando el programa estadístico SPSS, Prueba T, Prueba de Xilcoxon y Prueba de Mann-Whitney.

3.2. Muestra

Los sujetos de estudio fueron estudiantes de octavo año de Educación General Básica de un colegio particular de la ciudad de Curicó, Chile, constituyendo una muestra no probabilística e intencionada total de n=46 sujetos, donde el grupo control estuvo conformado por n=23 individuos (9 mujeres y 14 hombres) y el grupo experimental por una cifra similar n=23 sujetos (7 mujeres y 16 hombres). Los criterios que llevaron a la elección de este grupo muestral y nivel de enseñanza se debe, en primer lugar, a que octavo año es el último curso de la enseñanza básica en Chile y que luego se apronta al ingreso al 1° Año de Enseñanza Media, lo que implica un mayor dominio de los aprendizajes alcanzados en este nivel por parte de los estudiantes en lectura; en segundo lugar, la programación curricular del establecimiento considera el trabajo pedagógico de la literatura clásica española, coincidiendo con lo exigido por el marco curricular educativo chileno en su canon escolar y, a su vez, como la dependencia del

colegio es española, ya que forma parte de un red educativa internacional, considera en su misión educativa el estudio de los valores de la cultura hispánica.

3.3. Instrumentos

Para el cumplimiento del objetivo central de la investigación, que era evaluar la relación entre la aplicación de una propuesta de intervención didáctica en el aula, centrada en el proceso lector interactivo, y el nivel de desempeño de la comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* en estudiantes de octavo año de Educación General Básica, se diseñaron y aplicaron dos pruebas escritas -que conformaron el pretest y postest respectivamente- con la finalidad de medir el nivel de comprensión lectora alcanzado antes y después de la intervención didáctica. Esta consideró el trabajo didáctico realizado con la obra literaria *El Lazarillo de Tormes*. Las pruebas de comprensión lectora aplicadas al grupo de estudiantes, estuvieron constituidas por trece preguntas de selección múltiple y tres de desarrollo de ideas. Las habilidades cognitivas medidas fueron inferencia textual, inferencia de significados contextuales, de jerarquización y clasificación y, finalmente, de interpretación. Estos instrumentos fueron validados oportunamente, obteniéndose altos índices de confiabilidad.

En cuanto a la aplicación de la propuesta de intervención didáctica en el aula, cabe señalar que el grupo control no recibió recomendación ni tratamiento metodológico alguno frente al trabajo de lectura de la novela española. En este grupo, la obra literaria fue tratada de manera historicista y tradicional: el proceso lector estuvo centrado en la actividad de la decodificación y en la finalidad de determinar la comprensión objetiva de los contenidos del texto. Por otra parte, el grupo experimental fue intervenido con una propuesta didáctica denominada *Mi lazarrillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo*, cuyo objetivo esencial fue mejorar los niveles de comprensión lectora de los estudiantes en la lectura de la novela *El lazarrillo de Tormes*, a través de la formulación de estrategias innovadoras.

4. Propuesta de intervención didáctica en el aula

La Didáctica de la Lengua y la Literatura es una disciplina fundamentalmente de intervención, como lo expresan Mendoza (2003) y Camps y Ruiz (2011), cuya naturaleza praxiológica genera múltiples dispositivos didácticos orientados hacia proceso de enseñanza y aprendizaje como lo es la propuesta de intervención didáctica. Esta es una secuencia didáctica con una planeación estratégica de actividades a seguir para el logro de objetivos y metas muy concretos (Camps y Ruiz, 2010; Zayas, 2011). Por lo tanto, es una serie ordenada de actividades relacionadas entre sí que conforman un trabajo global y organizado temporalmente y orientado por los objetivos de aprendizaje.

La propuesta que se presenta en esta investigación está centrada en la creación de estrategias para la comprensión de la novela *El lazarillo de Tormes* desde un modelo interactivo de lectura y en el contexto de la educación literaria que promueve el fortalecimiento de la competencia lecto-literaria. Asimismo, el planteamiento de la propuesta se sustenta en el marco curricular vigente en Chile del Subsector de Lenguaje y Comunicación que precisa lo siguiente: "(...) la lectura de obras literarias se presenta como un modo de estimular en los estudiantes el interés, el gusto por ellas, su formación como lectores activos y críticos, capaces de formarse una opinión, comprender y proponer nuevos sentidos, y apreciar el valor y significación de la literatura" (Ministerio de Educación, 2009: p. 34).

Según Mendoza (2003), las recientes tendencias de la DLL ponen atención al desarrollo de aspectos como el proceso de integración de las habilidades lingüísticas, de dominios comunicativos, de saberes derivados de la propia experiencia, el carácter activo y participativo de la lectura, del desarrollo de habilidades lectoras, la valoración global de la obra literaria y las implicancias cognitivas y metacognitivas, que han sido consideradas también al momento de crear esta intervención didáctica, pues las estrategias de lectura seleccionadas, basadas en el modelo de Solé (2006), fueron utilizadas para capacitar al lector y desarrollar estratégicamente su habilidad y consideradas para crear instancias de

reflexión de los procesos cognitivos del que lee, antes, durante y después de la lectura misma.

4.1 Fases de la propuesta didáctica

Las instancias o momentos claves de la propuesta didáctica y que se han originado a partir del modelo interactivo de Solé (2006), conforman las estrategias que contribuyen a lograr la comprensión del texto narrativo literario propuesto. Las instancias son las que se describen a continuación:

4.1.1. Antes de la lectura de *El Lazarillo de Tormes*

En este proceso, se armonizan factores como la motivación, activación de conocimientos previos, la contextualización, los objetivos de lectura y el incentivo al establecimiento de predicciones respecto del texto.

4.1.2. Durante la lectura de *El Lazarillo de Tormes*

Entre las estrategias específicas se mantienen la motivación a la lectura, la formulación de los propios objetivos de lectura, por parte del lector, la relación del conocimiento previo con el nuevo conocimiento y la contextualización guiada. Se suman a esta fase, la elaboración de interrogantes personales y constantes por parte del lector, durante el proceso de lectura; la metacognición o vigilancia consciente de la propia comprensión del lector; la interacción, como lector activo, con el texto literario; la elaboración de interpretaciones y asignación de sentidos al texto; la evocación de sentimientos y emociones relacionados a la lectura y la evaluación del proceso general de lectura.

4.1.3. Después de la lectura de *El Lazarillo de Tormes*

Luego de la lectura consciente, atenta y vigilada, las estrategias de las fases previas confluyen en sintonía con esta última. Sin embargo, el resultado de un aprendizaje efectivo no es apreciable si no se materializa o no se replica.

En la *Figura 1*, se presenta un esquema sintético de la secuencia didáctica que se titula: “*Mi lazarrillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo*”, cuya implementación efectiva consideró un período de 16 sesiones de trabajo en aula.

Figura 1. Esquema de la secuencia didáctica “Mi lazarrillo de Tormes, un pícaro en todo el mundo”

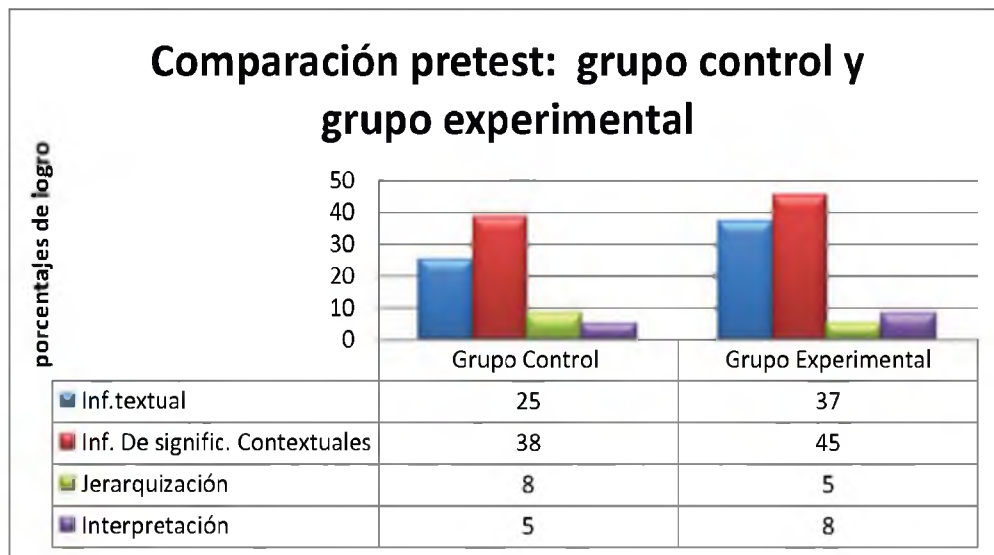
Secuencia didáctica		
Conceptualización de la novela picaresca (4 sesiones)	2. Comprensión de la novela picaresca (4 sesiones)	3. Contexto de la novela picaresca (6 sesiones)
<p>a) Activación de conocimientos previos, que permitirá a los niños y niñas establecer relaciones entre lo que saben y lo que van a aprender, a través de actividades del reconocimiento de la figura del “pícaro” en la sociedad. Para tal efecto, se usa un capítulo de la serie mexicana “El Chavo del ocho”.</p> <p>b) Apropiación del concepto “pícaro” como tipo literario del Renacimiento, a través de la lectura socializada del prólogo de la novela española.</p> <p>c) Explicitación de estrategias para caracterizar, relacionar e identificar el tipo literario “pícaro” en esta y en otras obras.</p> <p>d) Socialización de las actividades realizadas.</p>	<p>a) Desarrollo de estrategias de comprensión para el desprendimiento de la secuencia principal y las secuencias secundarias del texto. Para esto, los estudiantes realizan la lectura de algunos tratados, por ejemplo: Tratado n°1 de la novela: “<i>Cuenta Lázaro su vida y cuyo hijo fue</i>”.</p> <p>b) Monitoreo y seguimiento de la lectura de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El Lazarillo de Tormes</i>. - Se promueve la conciencia de los estudiantes sobre su propia lectura: ¿voy entendiendo lo que leo?</p> <p>- Los estudiantes elaboran interrogantes personales en torno a la lectura (hipótesis e inferencias)</p> <p>c) Explicitación de estrategias de interpretación e inferencia textual.</p> <p>d) Lectura y análisis de capítulos específicos de la novela picaresca <i>El Lazarillo de Tormes</i>.</p>	<p>a) Contextualización de datos: época, situaciones, lugares, presentes en la novela picaresca.</p> <p>b) Construcción contextualizada de textos con intención literaria, utilizando el mismo tipo literario.</p> <p>c) Exposición de los textos creados.</p> <p>d) Teorización referida al contexto histórico que enmarca la creación literaria picaresca</p>

	e) Socialización de la lectura y el análisis luego de la aplicación de las técnicas.	
--	--	--

5. Resultados

Los gráficos que se presentan a continuación muestran los resultados expuestos a partir de la comparación entre las medias obtenidas por los grupos en el pretest y en el postest, clasificadas por tipo de pregunta y habilidad de comprensión. Para llevar a efecto la representación de los resultados de manera estadística, el puntaje obtenido por los estudiantes en cada una de las preguntas requeridas en la prueba de comprensión lectora, se calculó en porcentajes.

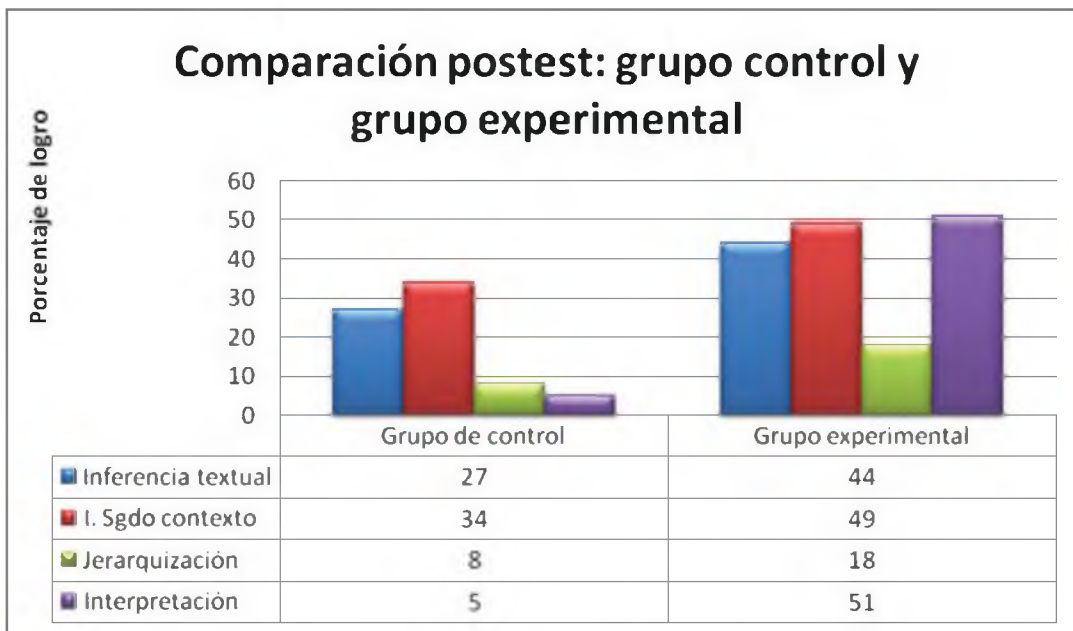
Gráfico N°1: Comparativo grupo control y grupo experimental en el pretest



En el Gráfico N° 1 se muestra la comparación establecida entre los grupos de control y experimental al ser sometidos a la primera prueba de comprensión lectora de *El Lazarillo de Tormes* (pretest). La habilidad lectora mejor desarrollada por el grupo control corresponde a la inferencia de significados contextuales (38%) y la de menor desarrollo, es la interpretación en la lectura (5%). Mientras que la habilidad de mayor desarrollo en el grupo experimental, corresponde a la

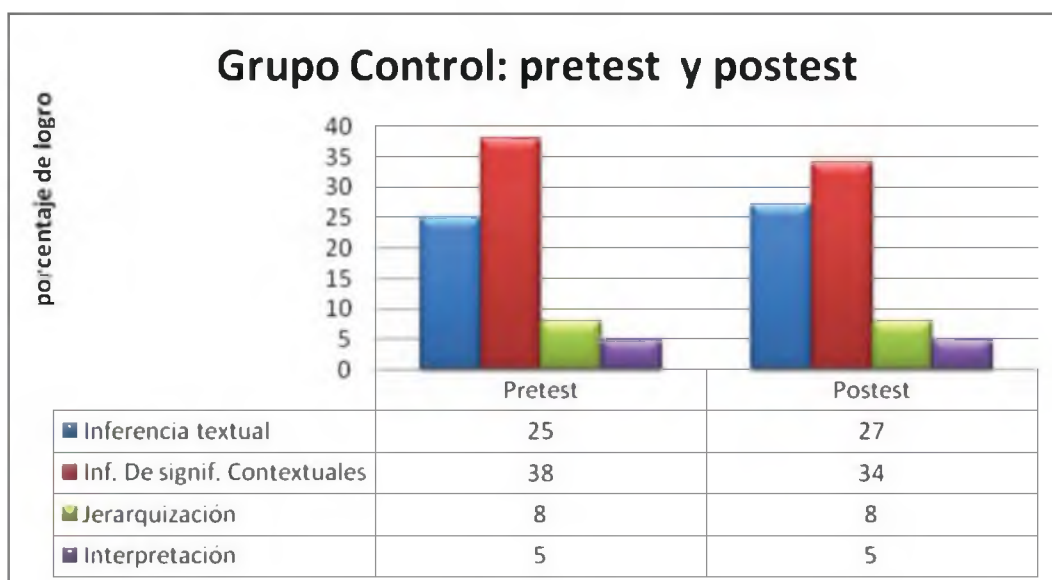
inferencia de significados contextuales (45%), la de menor logro, corresponde a la jerarquización o clasificación de la información leída (5%).

Gráfico N° 2: Comparación entre el grupo control y el grupo experimental en el postest



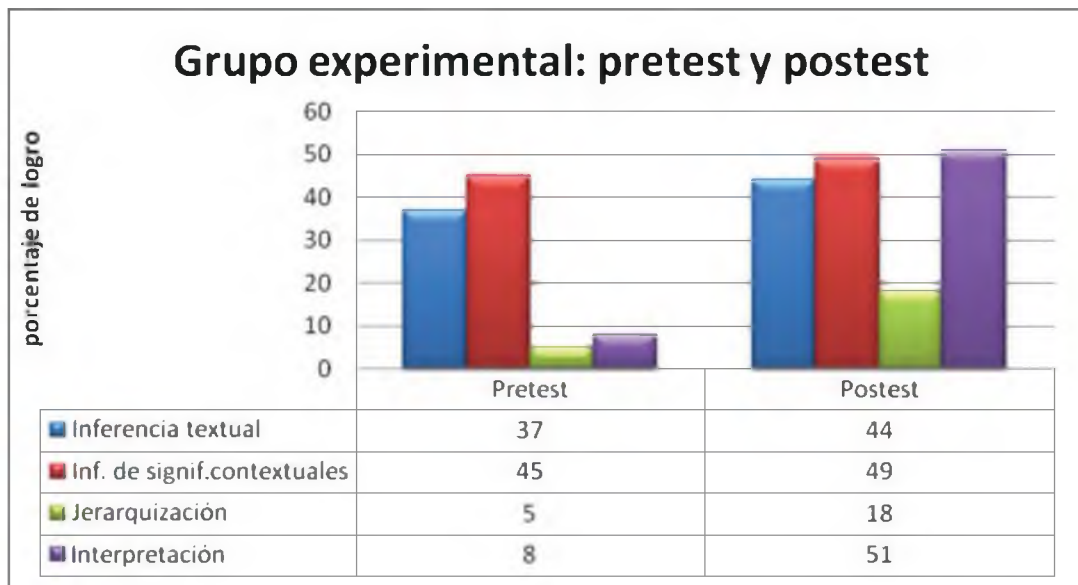
El Gráfico N°2 establece la comparación entre los grupos control y experimental al ser sometidos a la segunda prueba de comprensión lectora de la novela española *El Lazarillo de Tormes* (postest), luego de la intervención didáctica realizada al grupo experimental, apreciándose notoriamente un incremento en el grupo experimental.

Gráfico N° 3: Comparativo de grupo control pretest y postest por habilidad solicitada



En este Gráfico N°3 se establece la comparación entre el pretest y el postest aplicado al grupo control. En este se aprecia una leve variación entre la primera prueba y la segunda solo en dos habilidades. Mientras en el pretest, el grupo control alcanzó un 25 % de logro, en el postest, llega a un 27%. En el mismo grupo, la habilidad de inferencia de significados contextuales presenta una ligera disminución, de un 38% logrado, baja a un 34%. No se produce variación alguna en la habilidad de jerarquización ni en la interpretación, que muestran un 8% y 5%, respectivamente.

Gráfico N° 4: Comparativo grupo experimental: pretest y postest por habilidad solicitada



El Gráfico N° 4 establece la comparación entre el pretest y el postest aplicado al grupo experimental, esto es antes y después de aplicar la propuesta de intervención didáctica. En este grupo se aprecia una significativa variación entre la primera y la segunda prueba de comprensión de la novela española, en todas las habilidades solicitadas.

El incremento menor del grupo se produce en la inferencia de significados contextuales, pues, en el pretest obtiene un 45% de logro, mientras que en el postest alcanza el 49%. Cabe señalar que durante la propuesta de intervención esta habilidad no fue considerada para ser desarrolladas en las actividades de lectura.

Se destaca la habilidad de interpretación, pues es la que alcanza el mayor porcentaje de logro; en el pretest el grupo obtiene un 5%, en tanto que en el postest y luego de la intervención didáctica, focalizada en el aprendizaje de estrategias cognitivas y metacognitivas que potenciaron sus niveles de comprensión lectora de la novela, los sujetos participantes alcanzan un 51% de logro.

Al observar los gráficos se constata que, si bien el grupo control logra incrementar levemente una de sus habilidades sin haberse propuesto intervención alguna, el grupo experimental logra acrecentar significativamente los índices iniciales de la mayoría de las habilidades requeridas en las pruebas de comprensión lectora. Esto se representa, al aplicar distintas pruebas para las muestras obtenidas en los grupos de estudio, utilizando el programa estadístico SPSS.

Entre las conclusiones que se extrapolan con el análisis están:

1. En la comparación de pretest y posttest del grupo experimental:
 - a) Al establecer la comparación en la habilidad de inferencia textual en el pretest y posttest del grupo experimental, se aprecia una diferencia significativa de medias al 0,05 a favor del posttest. El resultado se ha obtenido a partir de la prueba t student.

Prueba de muestras relacionadas

	Diferencias relacionadas					t	gl	Sig.(bilateral)
	Media	Desviación tip.	Error tip. de la media	95% intervalo de confianza para la diferencia				
				Superior	Inferior			
Par 1 infere_ text_ pret infere_ text_ post	-,1126 1	,22866	,04768	-,21149	-,01373	-2,362	22	,027

Se aprecia una diferencia significativa de medias al 0,05 a favor del posttest.

- b) En el ítem inferencia de significados contextuales, se establece la comparación usando la prueba Wilcoxon, evidenciando que la diferencia

entre el pretest y el postest no es significativa, lo que es razonable debido a que esta habilidad no fue tratada durante el desarrollo de la intervención didáctica. Lo mismo ocurre con el ítem de jerarquización, que no manifiesta significancia entre pretest y postest con la aplicación de la misma prueba. En este caso, es válido señalar que los resultados obtenidos pueden corroborar la no implicancia de factores que pudiesen haber alterado los resultados del postest, como la maduración de los estudiantes o el factor histórico, pues el tiempo transcurrido desde la primera evaluación, no fue superior a tres semanas.

Estadísticos de contraste (b)

	Sig. contex post- Sig. contex pret-
Z Sig. asintót. (bilateral)	-,905 (a) ,366

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

La diferencia entre pretest y postest no es significativa.

- c) La comparación de pretest y postest en el ítem de interpretación que muestra la prueba estadística Wilcoxon, establece una diferencia significativa a nivel 0,02 a favor del postest.

Estadísticos de contraste (b)

	Interpreta- postest interpreta- pretest
Z Sig. asintót. (bilateral)	-4,271 (a) ,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon.

La diferencia es significativa a nivel 0,02 a favor del postest.

2. Comparación del grupo experimental y grupo control en el posttest:

a) Al comparar el ítem inferencia textual entre el grupo control y el experimental con la prueba t de student se establece la diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental en el posttest.

Prueba de muestras independientes

	Prueba de Levene para la igualdad de varianzas		Prueba T para la igualdad de medias						
	F	Sig.	t	gl	Sig. (bilateral)	Diferencia de medias	Error tip. de la diferencia	95% intervalo de confianza para la diferencia	
								Superior	Inferior
Infere- text post.	,403	,529	5,410	44	,000	,29565	,05465	,18551	,40579
Se han asumido varianzas iguales No se han asumido varianzas iguales			5,410	43,872	,000	,29565	,05465	,18550	,40580

Existe diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental

b) Al aplicar la prueba estadística de Mann-Whitney para la comparación del ítem de significados contextuales entre el grupo control y el experimental en el posttest, se verifica diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental. Por el contrario, no existe diferencia significativa entre experimento y control en la comparación considerando la jerarquización en el posttest.

Estadísticos de contraste (a)

	sig- contex- postest
U de Mann- Whitney	124,500
W de Wilcoxon	400,500
Z	-3,521
Sig. asintót (bilateral)	,000

variable de agrupación: grupo

Existe diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental.

- c) Finalmente, la comparación en el ámbito de la interpretación entre el grupo experimental y el control en el postest, constata diferencia significativa al 0,02 a favor del grupo experimental, evidenciada a través de la prueba estadística Mann- Whitney.

Prueba de Mann – Whitney

Estadísticos de contraste (a)

	Interpreta- postest
U de Mann- Whitney	8,000
W de Wilcoxon	284,000
Z	-5,985
Sig. asintót (bilateral)	,000

variable de agrupación: grupo

Existe diferencia significativa (0,02) a favor del grupo experimental.

Es posible determinar que la propuesta de intervención diseñada e implementada durante 16 sesiones, consigue mejorar los niveles de comprensión lectora de la novela española *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de 8° año de enseñanza básica. Además, se verifica que las estrategias didácticas diseñadas y seleccionadas para la implementación de la propuesta, apuntan directamente al desarrollo de la competencia lectora, a la relación comunicativo-literaria que se establece entre emisor y receptor de las obras. Se establece, ante

los resultados obtenidos, la relación interactiva entre el sujeto lector y la obra literaria, descubriendo a partir de este proceso cognitivo y metacognitivo, interpretaciones que, de manera indiscutida, hacen sentido en su experiencia lectora.

5.1 Discusión de los resultados

La diferencia apreciable entre los grupos analizados refleja cuantitativamente el incremento de las habilidades lectoras de aquellos estudiantes que participan del proceso literario conociendo e integrando las estrategias didácticas sugeridas, pues el modelo interactivo de lectura (Solé, 2006) y el desarrollo de la competencia lecto-literaria a través de la educación literaria (Mendoza, 2003), orientan el diseño y la aplicación de la intervención didáctica en el grupo experimental. La aplicación de las estrategias resulta efectiva, pues se constata el mejoramiento de los niveles de comprensión lectora en contraste con los niveles alcanzados por el grupo control que no fue sometido a tratamiento didáctico alguno durante el proceso lector de la novela española.

La lectura, respaldada por los supuestos teóricos señalados, ha sido concebida como un proceso de interacción permanente entre el texto y los estudiantes lectores. El acto de lectura-recepción ha promovido la activación de los conocimientos previos, en tanto que ha ampliado y enriquecido la experiencia literaria de los estudiantes. (Mendoza, 2001). La recepción lectora del modelo ha contemplado la construcción y reconstrucción de los significados implícitos y explícitos del texto; los estímulos textuales y saberes previos de los lectores, además del descubrimiento de la lectura como experiencia vinculada al plano emotivo de quien lee, han facilitado en éxito de esta investigación. Del mismo modo, las estrategias diseñadas aportan en el logro de los aprendizajes propuestos en este estudio y que establecen coherencia, además, con las líneas o directrices de la Didáctica de la Lengua y la Literatura, como disciplina de intervención (Camps y Ruiz, 2011; Mendoza, 2003).

La novela clásica española elegida es parte del canon literario escolar sugerido en el repertorio de obras presente en los programas de estudio

(Mineduc, 2014); sin embargo, las sugerencias didácticas por parte del Ministerio no constituyen con claridad un modelo orientador para los profesores de aula. Surge, entonces, a partir de esta propuesta didáctica, una instancia que no solo promueve el aprendizaje de estrategias lectoras para mejorar comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes*, sino que, además, se convierte en una innovadora forma de acercar a los estudiantes al aprendizaje y valoración de la literatura.

6. Conclusiones

A continuación, es posible señalar las siguientes conclusiones que se desprenden del estudio y análisis de los resultados obtenidos:

1. La investigación ha posibilitado abordar dos de las problemáticas más acuciantes en el aula: los bajos índices de comprensión lectora de los estudiantes de educación básica y el tratamiento filológico-historicista de la literatura que inhibe el desarrollo de estrategias de aprendizaje lector en los jóvenes lectores. Estos desafíos han demandado generar una intervención didáctica con la finalidad de promover el aprendizaje significativo y el desarrollo de la competencia lecto-literaria, evidenciándose que, mediante la aplicación de estrategias del modelo interactivo de lectura (Solé, 2006), se incrementa el desempeño de la comprensión de la novela *El Lazarillo de Tormes* en los estudiantes de octavo año básico.

2. Se concluye, desde el punto de vista teórico, que la lectura comprensiva es un proceso complejo en el que el lector texto interactúa progresivamente con el texto. Activa en el sujeto lector múltiples mecanismos de percepción, interpretación y de contextualización que facilitan la comprensión del texto. Los lineamientos y claves del modelo interactivo de lectura, sumados a los fundamentos de la Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL), contribuyen al aprendizaje de estrategias lectoras que permiten la comprensión de una obra clásica española como es *El Lazarillo de Tormes* por parte de los estudiantes. Es posible, entonces, proponer un modelo de aprendizaje lector a partir de una intervención didáctica, que considere obras pertenecientes a la literatura clásica española, con una orientación no

enciclopédica y más centrada en los jóvenes lectores desde una dimensión personal motivacional y situada del aprendizaje. El lector puede llegar a descubrir la lectura como una experiencia satisfactoria en la medida en que se emocione con la intriga, se identifique con los personajes, que sea capaz de reconocer su propia experiencia vital y que pueda contrastar sus interpretaciones con las de otros lectores.

3. Los resultados del estudio permiten afirmar que el incremento de los niveles de comprensión lectora se debe, principalmente, a la utilización de las estrategias cognitivas y metacognitivas puestas en práctica durante el proceso lector de los estudiantes de octavo año básico. El conocimiento, aprendizaje y ejecución de las estrategias de lectura no solo favorecen la comprensión de los estudiantes de lo que leen, sino que además propician su relación con la experiencia de lectura desde la perspectiva emotiva.

4. Esta investigación se constituye en un primer acercamiento a los tratamientos didácticos que pueden ser aplicados en el aula, específicamente, de obras clásicas con enfoques actuales del proceso lector y de la didáctica. Esto implica que se puede proyectar esta experiencia pedagógica a otros niveles de enseñanza y con otros textos del canon escolar, siempre y cuando se intervenga de modo sistemático y teniendo en consideración las características de los lectores que se encuentran en fase de aprendizaje y su realidad.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación de Chile. (2013) SIMCE: Evaluaciones Nacionales. [En línea]. Disponible en https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce-2013/SR_8basico_2013.pdf [Consulta: 16 de mayo de 2014]
- Camps, A., Colomer, T. (1996). *Enseñar a leer, enseñar a comprender*. Madrid. Celeste/M.E.C.
- Camps, A.; Ruiz, U. (2011). El objeto de la didáctica de la lengua y la literatura. En Ruiz, U. *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó, pp. 13-28.
- Hernández Sampieri, R. et al. (2006). *Metodología de la investigación*. México. Mc Graw.
- López, A. (1998) *Hacia una conformación histórica de la Didáctica de la Lengua y la Literatura*. *Didáctica (Lengua y literatura)* (10), 215-232.
- Mendoza, A. (1998). *Tú, lector. Aspectos de la interacción texto-lector*. Barcelona. Octaedro.
- Mendoza, A. (2001). *El intertexto lector*. Cuenca: Ed. Universidad de Castilla-La Mancha.
- Mendoza, A. (2003). *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice-Hall.
- Mendoza, A (2004). *La educación literaria. Bases para la formación de la competencia lecto-literaria*. Málaga. Aljibe.
- Ministerio de Educación. (2009). Ajuste Curricular. Lenguaje y Comunicación [en línea]: Disponible en http://www.curriculum-mineduc.cl/ayuda/docs/ajuste-curricular-2/Sector_Lenguaje_y_Comunicacion.pdf [Consulta: 9 de mayo de 2014]
- Ministerio de Educación. (2014). Programa de Estudio, Octavo Básico [En línea]. Disponible en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articles-18967_programa.pdf [Consulta: 14 de mayo de 2014]
- Navarro, R. (2010). *El Lazarillo de Tormes. Clásicos para estudiantes*. Barcelona. Edebé.
- Puente, A. (2000). *Comprensión de la lectura y acción docente*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.

Solé, I. (1993) *Lectura y estrategias de aprendizaje*. Cuadernos de Pedagogía 216, p. 25-27.

Solé, I. (1995). *El Placer de leer*. Lectura y vida N°3, p.2-8.

Solé, I. (2006). *Estrategias de Lectura*. Barcelona. Grao.

Tejero, E. (1992). *Conceptos Claves de la didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona. Grao.

Zayas, F. (2011). *La educación literaria. Cuatro secuencias didácticas*. Barcelona. Octaedro.

PERSONIFICACIÓN Y DESPERSONIFICACIÓN EN LA METÁFORA DEL BURRO IGNORANTE

Maikel Ramírez
maiki13@hotmail.com
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Profesor de Inglés del Departamento de
Formación General y Ciencias Básicas.
Magister en Literatura Latinoamericana
(Upel – Maracay)

Ana María Ramírez
anaramirez@usb.ve
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Profesora de Lenguaje del Departamento de
Formación General y Ciencias Básicas.
Magister en Lingüística (Upel – Maracay).

RESUMEN

El objetivo del estudio se centró en analizar los procesos de personificación y despersonificación en la expresión metafórica del burro ignorante. Teóricamente, el estudio se apoya en los postulados de Lakoff (1987); Johnson (1987); Lakoff (2004); Lakoff y Johnson (2009); Steuter y Wills (2009); Kövecses (2010); y Rivano Fischer (2013). Metodológicamente, es un estudio documental, descriptivo e interpretativo. Los resultados fueron los siguientes: (a) culturalmente, los hablantes consideran que quien no estudia y se convierte en un profesional debe realizar trabajos que demandan fuerza física (albañiles, obreros, trabajadores del aseo público); (b) puesto que el burro es una bestia de carga, o, para sintetizarlo, la fuerza física de quien no estudia corresponde con la fuerza física del burro, los hablantes personifican al burro con cualidades de ignorancia propiamente humanas; (c) una vez se le atribuyen al burro las mencionadas cualidades humanas, los hablantes usan este animal como metáfora de personas ignorantes, metáfora que contiene una nueva carga semántica: la de ser un animal.

Palabras clave: personificación, despersonificación, metáfora conceptual, burro.

Recepción: 25/02/2016

Evaluación: 25/04/2016

Recepción de la versión definitiva: 20/07/2016

PERSONIFICATION AND DEPERSONIFICATION IN THE METAPHOR OF THE IGNORANT DONKEY

ABSTRACT

This study aimed at analyzing the processes of personification and depersonification in the metaphorical expression of the ignorant donkey. The theoretical support is on the statements of Lakoff (1987); Johnson (1987); Lakoff (2004); Lakoff and Johnson (2009); Steuter and Wills (2009); Kövecses (2010); and Rivano Fischer (2013). Methodologically, it is a documentary, descriptive and interpretative research work. The results were as follows: a) culturally, the speakers think that those who do not study and become professionals should carry out works that demand physical strength (masons, laborers, public sanitation workers); b) given the fact that a donkey is a beast of burden, or shortly, the physical strength of those who do not study corresponds to that of the donkey, the speakers personify this animal with traits of characteristically human ignorance; c) once these traits are attributed to the donkey, the speakers use this animal as a metaphor of ignorant people, which contains a new semantic load: that of being an animal.

Key words: personification, depersonification, conceptual metaphor, donkey.

**PERSONNIFICATION ET DÉPERSONNIFICATION DE LA MÉTAPHORE DE L'ÂNE IGNORANT
– STUPIDE**

RÉSUMÉ

L'objet de cette étude est d'analyser les processus de personnification et dépersonnification de l'expression métaphorique de l'âne ignorant – stupide. Théoriquement, l'étude s'est appuyée sur des postulats de Lakoff (1987); Johnson (1987); Lakoff (2004); Lakoff y Johnson (2009); Steuter et Wills (2009); Kövecses (2010); et Rivano Fischer (2013). Méthodologiquement, il s'agit d'une étude documentaire, descriptive et interprétative. Les résultats ont été ceux-ci : (a) culturellement, les parlants pensent que celui ou celle qui n'étudie pas et qui devient un(e) professionnel(le), doit faire des travaux demandant de la force physique (des maçons, des ouvriers, des travailleurs responsables de nettoyer les espaces publics) ; (b) étant donné que l'âne est une bête de charge, de portage, ou pour le synthétiser, la force physique de celui ou celle qui n'étudie pas correspond à la force de l'âne, les parlants personnifient l'âne avec des qualités humaines d'ignorance ; (c) une fois décernées à l'âne ces qualités humaines, les parlants se servent de cet animal pour faire des métaphores sur des personnes ignorantes, métaphore contenant une nouvelle charge sémantique : celle d'être un animal.

Mots clé : personnification, dépersonnification, métaphore conceptuelle.

**PERSONIFICAZIONE E DEPERSONIFICAZIONE SULLA METAFORA DELL'ASINO
IGNORANTE**

RIASSUNTO

L'obiettivo dello studio è focalizzato sull'analisi dei processi di personificazione e depersonificazione dell'espressione metaforica dell'asino ignorante. Teoricamente, lo studio si basa sui postulati di Lakoff (1987); Johnson (1987); Lakoff (2004); Lakoff e Johnson (2009); Steuter e Wills (2009); Kövecses (2010); e Rivano-Fischer (2013). Sul piano metodologico, è uno studio documentario, descrittivo e interpretativo. Gli esiti furono i seguenti: (a) culturalmente, i parlanti considerano che chi non studia e diventa un professionista deve eseguire lavori che richiedono forza fisica (muratori, operai, operatori ecologici); (b) siccome l'asino è un animale da soma, o per sintetizzarlo, la forza fisica di coloro che non studiano si corrisponde con la forza fisica dell'asino, i parlanti personificano l'asino con le qualità umane dell'ignoranza; (c) una volta che le suddette qualità umane sono attribuite all'asino, i parlanti usano questo animale come metafora per le persone ignoranti, metafora che contiene un carico semantico nuovo: l'essere un animale.

Parole chiavi: Depersonificazione. Metafora concettuale. Personificazione. Asino.

**PERSONIFICAÇÃO E DESPERSONALIZAÇÃO
NA METÁFORA DO BURRO IGNORANTE**

RESUMO

O objetivo do estudo centrou-se em analisar os processos de personificação e despersonalização na expressão metafórica do burro ignorante. Teoricamente, o estudo baseia-se nos princípios de Lakoff (1987); Johnson (1987); Lakoff (2004); Lakoff e Johnson (2009); Steuter e Wills (2009); documental, descritivo e interpretativo. Os resultados foram os seguintes: (a) Culturalmente, os falantes consideram que quem não estuda ou quem se converte em um profissional deve realizar trabalhos que exigem força física (pedreiros, operários, trabalhadores do asseio público); (b) devido a que o burro é uma besta de carga ou, para o sintetizar, a força física de quem não estuda corresponde com força física do burro, os falantes personificam o burro com qualidades de

ignorância propriamente humanas, (c) uma vez que as qualidades humanas mencionadas são atribuídas ao burro, os falantes usam este animal como metáfora das pessoas ignorantes, metáfora que contém uma nova carga semântica: aquela de ser um animal.

Palavras-chave: personificação, despersonalização, metáfora conceptual, burro.

1. Introducción

Los hablantes del español acostumbran a decir que una persona ignorante de algo que se supone harto conocido es un burro, o una burra en caso de que la persona en cuestión resulte ser una mujer. De hecho, el propio *Diccionario de la lengua Española*, edición del tricentenario (2015), registra el lema 'burro', en su segunda entrada, como: "...persona bruta e incivil", acepción que no por coincidencia, como demostraremos más adelante, encuentra resonancias en la voz anglófona 'donkey' (burro), expresión metafórica que se corresponde con la obstinación y la estupidez de alguien, tal como lo recoge *The Merriam-Webster dictionary* (2004), en su segunda entrada.

Apartando por un momento el hecho obvio de que se emplea una metáfora para representar al ignorante, esto es, se habla de este en términos del dominio animal burro, se puede ser lo suficientemente perspicaz para impugnar la validez de esta expresión metafórica en la representación de un ignorante. Para tal efecto, bastaría interrogarse si un mosquito, un gallo, un cocodrilo o un elefante, en efecto, sí saben en qué fecha se inició la Revolución Bolchevique, quién escribió la novela *Los detectives salvajes*, cuál fue el último filme en el que apareció la actriz Audrey Hepburn, quiénes integraron la banda de rock venezolana Sentimiento Muerto y qué equipos disputaron el célebre partido de fútbol conocido como El Maracanazo. Podríamos continuar con una lista de animales y constatar que ninguno tendría la mínima noción de estos hechos porque, por naturaleza, están destinados a desconocerlo, pues carecen de procesos mentales para hacerlo y, asimismo, no son parte del mundo cultural humano.

La problematización de esta representación de la persona ignorante podría ser despachada argumentando que confrontamos un caso de arbitrariedad del signo lingüístico, una de las ideas claves sobre el funcionamiento del lenguaje que

Ferdinand de Saussure (1945) expuso hace más de cien años, según la cual el significante (secuencia de sonidos) no está intrínsecamente relacionado con el significado (idea). De manera tal que la idea de burro podría haber sido comunicada, por igual, con las secuencias 't-i-g-r-e' o 'h-i-p-o-p-ó-t-a-m-o'. Una prueba de esto sería, desde tal horizonte teórico, la secuencia de la lengua inglesa 'd-o-n-k-e-y', a la que aludimos arriba. Por lo que respecta a esta investigación, en cambio, enfocamos la expresión metafórica del burro, o burra, ignorante desde la perspectiva de la motivación del signo lingüístico desarrollado por la lingüística cognitiva, particularmente por las ideas de las metáforas conceptuales, pilares de dicho campo de estudio del lenguaje. En una palabra, acometemos el estudio partiendo de la consideración de que llamar burro (a), mas no jirafa, ballena, ornitorrinco, oveja, avestruz, camello o zamuro, a una persona que se cree ignorante es coherente con aspectos conceptuales y culturales, que pueden ser explicados en detalle. En conformidad con lo descrito anteriormente, la presente investigación está centrada en analizar los procesos de personificación y despersonificación que operan en la expresión metafórica del burro ignorante.

2. Fundamentos Teóricos

Los preceptos teóricos que sustentan esta investigación son: (a) Lakoff y Johnson (2009), sobre metáfora conceptual; (b) en cuanto a motivaciones de las metáforas conceptuales: Johnson (1987) y Kövecses (2010); (c) con relación a los prototipos: Lakoff (1987); (d) sobre metáforas y símbolos: Steuter y Wills (2009); y (e) en lo que toca a la despersonificación: Rivano Fischer (2013).

Para Lakoff y Johnson (2007), las metáforas no son un asunto constreñido a la creatividad literaria ni tampoco a un recurso a la disposición de retóricos para afectar efectivamente al receptor de un mensaje. Se trata, en cambio, de una herramienta de nuestro sistema conceptual para entender un conocimiento nuevo, el que, por lo general, resulta ser una abstracción. Diremos, para emplear una metáfora, que los hablantes reciclan conocimiento anterior y concreto para poder procesar cualquier campo incipiente en su mapa cognitivo. Pongamos por caso un profesor que les explica a sus alumnos de Maestría en literatura que el género

crónico es, como lo definió Villoro (2012), el ornitorrinco de la prosa. Es dable reconocer en esta explicación que el profesor recurre a un campo concreto (ornitorrinco), que de acuerdo a los postulados teóricos llamamos dominio fuente, para dar a entender un campo más indefinido, como lo es la prosa, que acá sirve de dominio meta, respectivamente.

Como quiera que sea, lo que importa retener de la discusión propuesta hasta acá es que los hablantes de la lengua apelan al conocimiento de dominios con los cuales hayan tenido contacto previamente y que por medio de estos confrontan dominios del mundo empírico que, aunque funcionen en él, tienen una naturaleza abstracta, cognitiva o metafísica.

Las ideas de Johnson (1987) son representativas de la lingüística cognitiva al señalar que, a diferencia de lo que concluyó de Saussure, existe una base corporal y experiencial de la lengua, lo que, a no dudarlo, conlleva una motivación del signo lingüístico. Desde la óptica de este teórico, los individuos inconscientemente extraemos imágenes esquemáticas, cabe decir no imágenes concretas, de nuestro contacto con el mundo físico y, a continuación, proyectamos este esquema sobre los fenómenos nuevos que encontremos a nuestro paso. Otro aspecto importante que se deriva de este proceso es que las proyecciones continuarán durante toda la vida y que aparecerán en forma compleja. A manera de ejemplo, pensemos en el individuo que desde su infancia experimenta estar en un cuarto iluminado y en otro oscuro. Mientras que en el primero tendrá la posibilidad de dar cuenta del ambiente que lo rodea; en el segundo se sumirá en la incertidumbre por no poder describirlo ni moverse correctamente en él. De seguido, esta experiencia se proyecta sobre una abstracción, como es el proceso de entender y así se forma la metáfora VER ES ENTENDER ('no veo qué quieres decir', '¿ves lo que este libro quiere decir?'). Si alguien no ve (entiende), tiene incertidumbre. Esta metáfora, a su vez, toma formas más complejas, como en el caso de las expresiones: 'eres una lumbrera' (entiendes muchísimo), 'dame luces' (ayúdame a entender) y 'el Siglo de Luces' (el siglo de la razón, de no tener supersticiones con objeto de entender bien el orden del mundo).

En la misma vena teórica, Kövecses (2010) afirma que hay motivaciones de metáforas que dependen de similitudes no objetivas. Los hablantes de la lengua proyectan correspondencias de un dominio fuente a un dominio meta que no se apoyan en rasgos iguales, sino que se sustentan en la imaginación. Un ejemplo ilustrativo de este aspecto es la metáfora EL AMOR ES UNA GUERRA, en la que dos enemigos corresponden a los dos amantes, conquistar corresponde a lograr el amor de la otra persona, y rendirse corresponde a enamorarse de la otra persona. Como se ve, ninguna de estas correspondencias entre ambos dominios es objetiva.

Por otra parte, continuamos con Kövecses, la existencia de algunas metáforas depende de metáforas básicas que se ubican en un sustrato más bajo o profundo. Ramírez y Ramírez (2013), por ejemplo, observaron que para evaluar negativamente a un delator los hablantes del español de Venezuela lo representaban como a un 'sapo', o 'sapa' cuando se trataba de una mujer. En cualquier caso, esta expresión metafórica dependía de otras metáforas, como la de considerar que quien delata tiene una lengua que excede el tamaño normal ('eres un lengualonga'), o que deliberadamente la persona afloja la lengua recipiente del secreto ('soltó la lengua'), o que la lengua no logra ser controlada ('se le fue la lengua'). Como resultado, expresiones metafóricas más complejas surgían, tales como: 'se le fue el yoyo', 'se le fue la alfombra' y la que nos ocupa: 'ser un sapo', en razón de que este animal saca la lengua y la estira de manera extraordinaria.

Otro de los procesos del pensamiento que se debe tener en cuenta para la investigación que se presenta es el de las categorizaciones propuestas por Lakoff (1987). Según sus presupuestos teóricos, las categorías no son universales y se apoyan en lo corporal, la imaginación, lo emocional, en metáforas y en metonimias. Por tanto, cabe hablar de miembros prototípicos de la categoría. Supongamos ahora que nos referimos a la categoría 'aves' ante hablantes del llano venezolano. Lo que obtendremos como resultado es que estas personas no pensarán en un pingüino como primera opción. De resultas, el pingüino es un ave no-prototípica en ese caso.

A contrapelo de la personificación, Rivano Fischer (2013) elabora el concepto de despersonificación, que se emplea para degradar la condición humana al rebajarla al estatus ontológico de animal. Para este investigador, en cambio, el recurso disponible para que los hablantes les asignen un valor positivo a los animales que serán proyectados sobre los humanos es la personificación metonímica. Es decir, se toma directamente una parte del animal, como ocurre con: “‘ojos de águila’, ‘el valor de un león’, ‘el sigilo de un tigre’” (p. 164). Steuter y Wills (2009), por otra parte, destacan que se debe tomar en cuenta la simbología cultural que representan algunos animales. A juicio de los investigadores, el águila, aunque sea un ave más letal que lo que un zamuro pueda llegar a ser, conforma un símbolo de elevado valor dentro de la cultura norteamericana. Como habrá podido notarse, este aspecto mantiene estrecha relación con los prototipos de las categorías, puesto que si, por aprovechar un ejemplo paradigmático, habláramos de la categoría ‘animal comestible’ en la cultura india la vaca sería inconcebible, dada su condición de símbolo religioso venerable, algo que, desde luego, contrasta con la cultura venezolana y latinoamericana, como se puede observar en la crónica de Caparrós (2015) sobre el hambre en el mundo. En síntesis, en este estudio se emplea el término despersonificación para hablar del uso degradante de un animal en la referencia a personas, tal como lo propone Rivano Fischer.

3. Metodología

El corpus de una investigación es determinado por el conjunto de materiales lingüísticos que conforman el objeto de estudio en una investigación o en una parte de ella. (Bolívar, 2013, p.4). En el caso de las investigaciones lingüísticas, estará representando por un conglomerado de textos escritos en origen o transcritos a partir de manifestaciones orales. En otras palabras, veremos que desde una palabra hasta documentos enteros podrán ser considerados como corpus para iniciar un respectivo análisis. Para efectos del presente trabajo, se contó con un corpus combinado, que denominamos de esa manera, puesto que ciertos ejemplos que conforman el objeto de estudio lo hemos extraído de diversas

fuentes bibliográficas y muestras orales que recoge Mark Davies (2002) en su corpus del español. Adicionalmente, incorporamos algunos titulares de circulación internacional que sirvieron para ilustrar el caso a estudiar.

El corpus combinado está constituido por (10) variados ejemplos que nos permiten tener una representación general del comportamiento de la expresión metafórica 'burro' para referirse a una persona que se juzga ignorante. Como unidad de análisis, tenemos segmentos discursivos cortos y extensos en los que se haga alusión a una persona ignorante a través de la expresión 'burro'. Es de destacar que no vimos necesario ampliar el corpus, ya que los esquemas de personificación y despersonificación en dicha expresión no varían. Se mantendrían en una constante sea cual fueren el número de casos. A continuación, presentamos los ejemplos combinados:

1) "Ministro de defensa calificó Lacalle Pou de 'iletrado', 'turro' y ' burro '" (<i>El observador</i> : 8/10/2014)	2) "Mr. Bush you are a donkey and other memorable Chavez moments" (<i>Euronews</i> : 6/03/2013)
3) "Tratan de burro , animal e ignorante a Evo por Facebook" (<i>Martí</i> : 14/05/2012)	4) "Maduro afirma que le dicen ' Maburro ' y la gente se ríe" (<i>La patilla</i> : 20/06/2013)
5) (...) El expresidente Jorge Batle calificó el viernes a Pasquet de "imbécil" pero Pachecho Kleim cree que "actuó" de mala fe mintiendo y tergiversando la verdad histórica, no sé con qué propósito o designio tampoco se puede ser tan burro e ignorante(...) (<i>El País</i> , 22/2/2016)	6) (...) Si tú se... si tú haces una cosa... bien durante toda tu vida, no tienes ningún defecto, no tienes un error, cuidate de no caer en un error, porque ese día serás el hombre... el hombre... estúpido, el hombre malo, el hombre incapaz, el hombre... animal, el burro , ese día que tú has cometido un error, te tapan o te tratarán de opacar todos los buenos errores [sic] que has venido cometiendo, ¿entiendes?(...) (<i>Habla culta</i> : Caracas. Corpus de Mark Davies (2002))

<p>7) (...) A veces no queremos decir algo pues se trata de un deseo prohibido o es de mal gusto o es tabú, y enviamos a otra palabra para que lo reemplace. Por ejemplo: Durante un examen el profesor, cansado de los disparates que dice el alumno, le pide al chico de la cantina: « Joven, tráigame un atado de heno », a lo que el alumno responde: « A mí tráigame un café ». Como vemos, al pedir el atado de heno el [148] profesor sugiere que el alumno es un burro. El alumno, al pedir café, sugiere que el burro es el profesor. (Señales: intrahistoria. Corpus de Mark Davies (2002))</p>	<p>8) “Eres institucionalista o eres un gran cobarde o burro... Tenemos una realidad en la mano y es política...” acatar la constitución no es propio de un militar inteligente. Que conste, fue el ministro quien les dijo cobardes y burros (<i>Noticias24</i> 28/4/08)</p>
<p>9) El que no entra en la Universidad siempre va a ser un burro - declaró. - Bueno. Yo voy a ser un burro que sabe inglés. - Yo no sé de qué le sirve el inglés a un burro si no se sacrifica para dejar de ser burro - remachó con su acostumbrada lógica de hierro. Medité un poco. (Los hombres de Celina, 1926. Corpus de Mark Davies (2002))</p>	<p>10) (...)“Lo peor que podemos hacer es escuchar a aquellos que están diciendo que no sirve la economía de mercado... lo está diciendo el burro de Hugo Chávez”, dijo Fox(...) (<i>Noticias24</i> 12/12/2008)</p>

Como se ve, el cuadro recoge los diez (10) variados segmentos discursivos que hacen alusión a una persona ignorante por medio de la expresión ‘burro’. En lo sucesivo, se procede a presentar la discusión de los resultados.

4. Discusión de los Resultados

(a) Con base en su cultura, los hablantes del español aprenden, y esperan, que aquellas personas que no estudian y que, por consiguiente, no alcanzan un título de profesional deben realizar trabajos que demandan fuerza corporal, con objeto de sustentar sus vidas. Quien se atiene a estudiar, según esta concepción, cumple los requisitos para desempeñar oficios en los que se requiere el intelecto o, por descontado, destrezas físicas que ameritan precisión y sutileza, como, pongamos, la enseñanza de la literatura, la cirugía cardiovascular, la ejecución del saxofón alto, el juego de ajedrez profesional y la dirección cinematográfica, entre algunos de los que podemos mencionar. En relación con el sitio de desempeño de este tipo de trabajo, sirven de áreas propicias lugares con condiciones óptimas en términos de la temperatura, la seguridad y el confort, como cabe considerar

oficinas, consultorios y estudios musicales, por ejemplo. La sociedad se refiere a esta clase de trabajadores con el mote de profesional, lo que en un registro específico se manifiesta por medio de títulos (profesor, ingeniero, arquitecto, periodista, entre otros)

Por contraste, una persona que no se dedica a estudiar o, por lo menos, a cultivar actividades que desarrollen su intelecto con el fin de sostener su modo de vida, le resta contentarse con oficios que requieren de fuerza física. Ejemplares de este caso son oficios como la albañilería, el saneamiento de las calles y el traslado de cajas o *containers* de mercancías. Como se puede observar, para su pleno funcionamiento, estas tareas pueden emplear hasta la fuerza bruta, pero nada de procesos cognitivos complejos. Este tipo de trabajos suelen llevarse a cabo en espacios abiertos y en condiciones naturales o de infraestructuras hostiles o de riesgo, tales como, entre otros, calles sucias, botaderos de basura, talleres de alta temperatura y sitios de construcción. Por lo que concierne a las denominaciones, quienes realizan estos trabajos no son designados con títulos, sino, en cambio, con términos genéricos como 'trabajador' u 'obrero'.

Conviene subrayar un conjunto de oficios que, no obstante, dependen de la fuerza física, prototípicamente, para emplear la idea lakoffeana (1987), son más cercanos al primer tipo de trabajadores que hemos expuesto. Es decir, a pesar de que son oficios cuya condición *sine qua non* es la fuerza corporal no son considerados degradantes de la condición humana. Por ejemplo, un jugador de fútbol profesional o, a lo sumo, de una liga menor, se vale de su aparato psicomotor, pero, de acuerdo a la percepción social, merece un estatus privilegiado. Como quiera que sea, si atendemos este caso con cuidado, observamos que el jugador de fútbol no labora en un ambiente paupérrimo, antihigiénico, inseguro, así como tampoco recibe la designación de 'trabajador' u 'obrero'. Se puede señalar también que su fuerza física, si vale la metáfora, es educada por medio de exigentes entrenamientos para ser precisos en las jugadas.

(b) Siguiendo los prototipos desarrollados por Lakoff (1987), podemos decir que es un hecho que el conocimiento popular reconoce al burro como la bestia de carga por excelencia. Si, a manera de experimento mental para despejar dudas,

pensamos en las funciones asignadas a un perro, una gallina, un mono y un caballo, a nuestras mentes pueden acudir imágenes de la protección de la casa, la alimentación diaria, un espectáculo de circo y un paseo, respectivamente. El ejemplo del caballo merece mención aparte, en vista de que pertenece al grupo de los equinos, como el burro, pero que, acaso desde tiempo inmemoriales, simboliza lo sutil y lo magnánimo, representado en juegos como el polo, la caza practicada por la nobleza y las gestas de independencia. De manera que la función del burro como animal de carga es una experiencia que puede llegar directamente por vía del cuerpo del individuo, como en el caso de viajes que se emprenden a través de regiones montañosas, en los que el burro transporta carga pesada. No obstante, aun cuando esta experiencia no sea directa, los hablantes del español reciben ese conocimiento por medio de diversos artefactos culturales que circulan en su entorno social, tales como la prensa, la televisión y el cine, entre algunos otros.

El siguiente paso en la motivación de la metáfora que estudiamos es el solapamiento de la fuerza bruta de una persona que no ha estudiado con la fuerza del burro. En una palabra, se personifica al burro como ignorante a causa de que su fuerza corresponde con la fuerza de una persona que, por no haber estudiado, debe realizar trabajos físicos, en lugar de tareas intelectuales. La ignorancia, como es bien sabido, es una condición cognitiva propia de los seres humanos. Saber quién dirigió el filme *Heli*, en qué fecha fue decapitado Robespierre y qué equipos de basquetbol disputaron las finales de la NBA en 1993, forma parte de nuestro bagaje cultural, del mundo de relaciones y símbolos creados por y para los seres humanos.

Así las cosas, no hay razón para acusar al burro de ignorante, puesto que, a fin de cuentas, todos los animales son ignorantes por definición. Nos encontramos, en consecuencia, ante una personificación, la proyección de un rasgo inherentemente humano sobre un animal, cuya motivación en este caso, ya hemos apuntado, se debe al cruce de la fuerza bruta del ser humano y la del burro. Este proceso de personificación es similar a tantas otras expresiones metafóricas en lengua española. Tomemos a manera de ejemplos ilustrativos 'ser una cuaima' y 'ser un pato'. Así, aunque superficialmente pareciera que a la mujer

se le designa con el nombre de una serpiente, ocurre lo contrario: primero se le da al animal una cualidad humana, en razón de que el comportamiento hostil de la mujer hacia el hombre corresponde, imaginativa y no objetivamente, al veneno del animal. A continuación, una mala mujer se convierte en una cuaima. Quizá esta relación se corporiza más claramente en el caso del animal 'pato' cuando se emplea para hablar de un hombre homosexual. En este caso, como se aprecia, el animal nada tiene que ver con la homosexualidad, pero sí lo hace con su forma de moverse y exhibir su ano, elemento prototípico para pensar la homosexualidad masculina, como lo demuestran Ramírez y Ramírez (2013), al examinar metáforas con imágenes de círculo que aluden al trasero del hombre homosexual, como son los casos de 'argolla', 'rosquete' y 'hueco'. De manera que el 'pato' es personificado con una cualidad típicamente humana, puesto que, es evidente, desconoce de la normalidad sexual que Foucault (2012) revisó en su gruesa obra sobre la sexualidad.

Dominio humano	Dominio burro
Ignorancia propia de los seres humanos por desconocer alguna cosa que se cree debe conocer.	Bestia de carga que responde a sus instintos animales. Por naturaleza, es imposible que conozca las construcciones culturales hechas por y para los humanos.

Dicho proceso de personificación podemos verlo a través de los casos (1), (3), (4), (5), (6), (7), (8), (9) y (10) de nuestro corpus, veremos como el dominio humano prestará sus conceptos para mapearse hacia el dominio burro. A continuación, veamos una ilustración que explica el concepto de cada dominio y su mapeo en algunos casos:

	Personificación	
Dominio fuente= Humano		Dominio meta= Burro
Ignorancia	—————→	

Cuadro. Proceso de personificación

(c) toda vez que se ha proyectado sobre el burro la ignorancia humana, lo que hemos llamado, adhiriendo la teoría, personificación, se usa este animal como un dominio fuente para metaforizar a personas que ignoran algo que se supone deben saber, lo cual, por supuesto, comporta una nueva carga semántica: la animalidad. Nos encontramos acá con el reverso de la personificación: la despersonificación, expresada por Rivano Fischer (2013). En otros términos, se emplea el burro como metáfora de una persona ignorante no solo para resaltar su ignorancia de algo, sino, en sustancia, para degradarlo a la condición de animal. Cuando se despersonifica a alguien, se le despoja de su condición humana. Se acomete, como es evidente, una evaluación negativa del ser humano a través de la imagen del animal. El ignorante no solo no sabe, sino que ha dejado de ser un humano al mismo tiempo.

Para entender este mecanismo de despersonificación, resulta pertinente traer a la discusión dos expresiones metafóricas de condiciones similares. En Venezuela, como uno de los productos derivados del debate político, se suele decir que una persona que aplaude irrestrictamente todas las decisiones de su líder político, por lo general alguien del partido oficial, es una foca. En razón de que es de sobra sabido que ‘aplaudir’ es un acto cultural humano, que entraña saber cómo, cuándo y a quién aplaudir, se puede reconocer que los hablantes del español de Venezuela, en primera instancia, personifican a las focas, para, enseguida, emplear la foca como una metáfora que animaliza a la persona partidaria del político en cuestión. Se nota, además, que, como requisito para personificar al animal, se establece la correspondencia entre el aplauso humano y el movimiento con las aletas que son capaces de realizar las focas entrenadas,

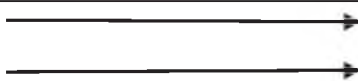
proyección semejante a la correspondencia entre la fuerza del burro y la de la persona inculta.

Otro caso iluminador, aunque no tan local, se puede extraer de un ensayo en el que Orenstein (2003) ofrece una visión panorámica del cuento de hadas *La caperucita roja* a lo largo de la historia. Orenstein se pregunta legítimamente por qué el canis lupus, conocido comúnmente como lobo, es representando constantemente como un viril mujeriego si, por el contrario, es una especie de vida monógama, si cabe el término. Confrontamos acá otra situación en la que a un animal se le personifica con cualidades de sexualidad y seducción que son propias de los seres humanos. La interrogante ostensible es qué elementos convergen para autorizar personificar al animal. Una hipótesis, derivada de Orenstein, estima que esto se origina en los textos bíblicos, en los que, en la lucha del bien contra el mal, hay lobos taimados vestidos de ovejas. Así, la proyección estriba en que un joven puede engañar a una muchacha que no ha tenido relaciones sexuales, es decir, que es virgen. Dicho de otro modo, el seductor es un lobo, en tanto que la virgen es la oveja inocente. De hecho, la locución francesa 'Aller voir le loup' (haber visto al lobo), popular cuando Charles Perrault escribió su historia de caperucita en 1697, significaba 'haber perdido la virginidad', precisamente en un ambiente en el que los padres tenían el derecho de casar a sus hijas por razones de negocios y, como se espera, la pérdida de la virginidad ponía en riesgo el patrimonio familiar.

Por lo que concierne a la expresión metafórica 'ser una rata', la cual está cargada de connotaciones negativas relacionadas con la inmoralidad, según nos lo explican Steuter y Willis (2009), se sostiene, en principio, sobre la previa metaforización de la inmoralidad como algo pútrido, que apesta, que corroe todo lo que está saludable, identificable en expresiones como 'la política es asquerosa', 'el dinero sucio' o en la conocida frase del príncipe danés shakesperiano "algo apesta en Dinamarca". En este sentido, debido a su naturaleza de ser rastrera, de moverse por aguas sucias y de corroer los alimentos, la rata es una elaboración más compleja de lo inmoral como algo podrido. Lo que sigue ahora es la correspondencia entre la persona inmoral y lo asqueroso de la rata, para así poder

personificar a la rata y, más tarde, devolverla a una persona con la intención de degradarla. En resumen, primero se personificó a la rata como si fuese una persona que incurre en un acto inmoral y, luego, se despersonificó a la persona, atribuyéndole animalidad.

Para visualizarlo mejor el proceso que referimos, detengámonos en el siguiente cuadro, en el que analizamos el caso (2) de nuestro corpus con la conocida frase “Mr. Bush you are a donkey” expresada por el expresidente Chávez a propósito de George W. Bush:

	Despersonificación	
Dominio fuente= Burro		Dominio meta= Humano
<ul style="list-style-type: none"> • Ignorancia (metafórica) • Animalidad 		Su ignorancia reduce su condición humana.

Cuadro. Despersonificación

5. Consideraciones finales

Personificar y despersonificar resultan procesos que realizamos con frecuencia, y que cuando creemos que solo ocurre una despersonificación es porque de manera inconsciente hemos llevado a cabo una personificación previa. En nuestro caso de estudio, los factores culturales y la simbología que se le atribuye a los oficios conducen a que la fuerza bruta que realiza una persona que no haya estudiado se cruce con la fuerza bruta de nuestro animal de carga prototípico, el burro, y, en este proceso, este animal sea personificado con la ignorancia propia de los seres humanos. Lo que resta es la despersonificación de la persona que se considera ignorante por medio de la expresión metafórica del burro, que ahora no es el burro natural, desconocedor de la cultura, como cualquier otro animal, sino un burro de ignorancia metafórica que despoja a la persona de su condición humana. La metáfora del burro ignorante, ya se ha señalado, apunta a evaluar negativamente a la persona sobre la que se aplique.

Sobran metáforas de animales para representar personas y deteriorar su imagen social. Nos hemos servido de diversos ejemplos en la lengua española que atraviesan el mismo proceso de personificación del animal y despersonificación del individuo por medio del animal metaforizado y cuya condición animal se encuentra de relieve: ratas inmorales, cerdos lascivos, gallinas cobardes, culebras cizañeras, sapos delatores, patos y pargos rosados homosexuales, lobos mujeriegos, moscas cuidadosas y alertas, y focas que aplauden. Podríamos continuar con un amplio catálogo de expresiones metafóricas similares en la lengua española. Esta coincidencia en el uso de expresiones similares dentro de la vasta geografía de un mismo idioma se debe, como se ha podido advertir, a experiencias corporales y culturales compartidas por parte de los hablantes de la lengua española en sus distintas variaciones.

Esto nos lleva a resaltar que también pueden existir matices o diferencias dependiendo de la experiencia del mundo de los hablantes de una lengua. Lakoff (2004) registra la expresión metafórica: "drying up the swamp they live in" (secarles el pantano donde viven), la cual usó Donald Rumsfeld para justificar la guerra contra el terror emprendida durante la administración de George W. Bush. De cualquier forma, lo que importa hacer notar acá es que la expresión metafórica es propia de quien ha experimentado un pantano.

A propósito de estas diferencias, y para retomar una interrogante planteada al inicio de este estudio, nos encontramos en la capacidad para aseverar que la expresión metafórica anglófona 'donkey', aun cuando resalta la estupidez y la obstinación de una persona, se origina de los mismos proceso de personificación y despersonificación presentados hasta acá. Los matices se deben a diferentes correspondencias. Es decir, una persona que no estudie se vuelve estúpida y de mente obstinada e irreflexiva, al menos esas serían las expectativas sociales. Así, sobre el burro, bestia de carga (*beast of burden*) también en la cultura de angloparlantes, recae la imagen de alguien que se dedica a hacer trabajo físico duro y, en consecuencia, deviene ignorante, terco y estúpido, en claro contraste con quien, de acuerdo a los preciados estándares sociales, ha estudiado y deviene culto, flexible, listo y civil. En resumen, las diferencias entre ambas

expresiones metafóricas son las correspondencias que se establecen entre los dominios en el proceso de personificación en español e inglés. Esto también nos lleva a refrendar la motivación del signo lingüístico en la medida en que es demostrable que 'burro' y 'donkey', con todo y que son dos secuencias de sonidos diferentes, y además en diferentes idiomas, no pueden haber sido 'l-e-c-h-u-z-a', ni 'm-a-p-u-r-i-t-e', ni 'c-a-c-h-i-c-a-m-o', ni, por otro lado, 'c-a-t', ni 'f-l-e-a', ni 'r-a-c-c-o-o-n', por mencionar algunas posibilidades negadas, ya que dependen sustancialmente de motivaciones corporales y culturales que les son específicas, como hemos evidenciado.

Un último punto que hay que hacer notar, en vista de que emerge como una plataforma para contrargumentos, es que una vez la expresión metafórica ya ha surgido al amparo de las motivaciones de las que hemos dado cuenta empieza a circular en la cultura y se puede extender a individuos que los hablantes imaginativamente perciben como aptos para proyectar la expresión metafórica. De tal modo que un niño, a pesar de que recién inicia la escuela y tiene toda una vida por delante para alcanzar estudios universitarios y un buen trabajo, puede ser llamado 'burro' si es juzgado como alguien que ignora lo que se supone que estaba al alcance de sus conocimientos. Ya Ramírez (2013) ha estudiado cómo una experiencia tan exclusiva de la mujer como es dar a luz circula en la cultura en su forma metafórica y puede ser usada con hombres, como en las expresiones: 'Sócrates ayudaba a sus discípulos a parir ideas', 'Carlos parió haciendo el trabajo' y una más compleja como 'María es la cagada de su papá', en la que subyace el solapamiento de la imagen de defecar (dominio fuente y experiencia básica) y la imagen del parto (dominio meta y experiencia compleja).

Referencias

- Bolívar, A. (2013), La definición del corpus en los estudios del discurso. *Aled* 13 (1), 3-9.
- Caparrós, M. (2015). *El hambre*. Barcelona: Anagrama.
- Davies, Mark. (2002). *Corpus del español*. (100 millones de palabras, siglo XIII-siglo XX, en construcción) Recuperado de <http://www.corpusdelespanol.org>.
- El País (2016, febrero 22). *Pacheco: Pasquet es "burro e ignorante"*. Página web en línea. Disponible: <http://www.elpais.com.uy/informacion/pacheco-pasquet-burro-ignorante-partido-colorado.html>.
[Consulta: 2016, febrero 22]
- El Observador (2014, octubre 8). *Ministro de Defensa calificó a Lacalle Pou de "iletrado", "turro" y "burro"*. Página web en línea. Disponible: <http://www.elobservador.com.uy/ministro-defensa-califico-lacalle-pou-iletrado-turro-y-burro-n289491>.
[Consulta: 2015, diciembre 20]
- Euronews (2013, marzo 3). *"Mr Bush you are a donkey" and other memorable Chavez moments*. Página web en línea. Disponible: <http://www.euronews.com/2013/03/06/xyz-hugo-chavez-the-political-showman>.
[Consulta: 2015, diciembre 20]
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 2: el uso de los placeres*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 3: la inquietud de sí*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Foucault, M. (2012). *Historia de la sexualidad 1: la voluntad de saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Kövecses, Z. (2010). *Metaphor: a practical introduction*. New York: Oxford University Press.
- Lakoff, G. (1987). *Women, fire, and dangerous things: what categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G. (2004). *Don't think of an elephant: know your values and frame the debate*. Vermont: Chelsea Green Publishing.

- Lakoff, G; y Johnson, M. (2009). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- La Patilla (2013, junio 20). *Maduro afirma que le dicen "Maburro" y la gente se ríe*.
Página web en línea. Disponible:
<http://www.lapatilla.com/site/2013/06/20/maduro-afirma-que-le-dicen-maburro-y-la-gente-se-rie-video/>.
[Consulta: 2015, diciembre 20]
- Martí (2012, mayo 14). *Tratan de "burro, animal e ignorante" a Evo por Facebook*.
Página web en línea. Disponible:
http://www.martinoticias.com/a/evo_morales_burro_bestia_en_face_book/11153.html.
[Consulta: 2015, diciembre 20]
- Mish, F. C . (edit) (2004). *The Merriam-Webster dictionary*. Massachusetts: Merriam- Wester, INC.
- Noticias 24 (2008, abril 28). *"Que conste, fue el ministro quien les dijo cobardes y burros"*.
Página web en línea. Disponible:
<http://www.noticias24.com/actualidad/noticia/13826/que-conste-fue-el-ministro-quien-les-dijo-cobardes-y-burros/>.
[Consulta: 2015, diciembre 20]
- Noticias 24 (2008, diciembre 12). *Vicente Fox dice que "Chávez es un burro"*.
Página web en línea. Disponible:
<http://www.noticias24.com/actualidad/noticia/21406/dice-que-chavez-es-un-burro/>.
[Consulta: 2015, diciembre 20]
- Orenstein, C. (2003). *Caperucita al desnudo*. Barcelona: Ares y Mares.
- Ramírez, M. (2013). De la sala de maternidad al sanitario: motivación de la expresión metafórica 'eres la cagada de tu mamá/papá'. *Letras*, 55(89), 48-60.
Disponible:
http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0459-12832013000200003&lng=es&tlng=es.
[Consulta: 2016, febrero 23]
- Ramírez, M; y Ramírez, A. M. (2013). La metaforización orientacional de la homosexualidad masculina en el filme *Contracorriente*, de Javier Fuentes-León. *Conhisremi*, 9 (1), 119-135. Disponible:
<http://conhisremi.iuttol.edu.ve/pdf/ARTI000178.pdf>.
[Consulta: 2016, febrero 25]
- Ramírez, M; y Ramírez, A. M. (2013). Metáforas y metonimias del delator en seis expresiones del habla cotidiana venezolana. *Revista de Investigación*, 37(79), 69-84. Disponible:

http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142013000200005&lng=es&tlng=es.
[Consulta: 2016, febrero 23]

Rivano, E. (2013). *Metáfora y lingüística cognitiva*. Santiago de Chile: Bravo y Allende Editores.

Saussure, F. (1945). *Curso de lingüística general*. Buenos Aires: Losada

Steuter, E; y Wills, D. (2009). *At war with metaphor: media, propaganda, and racism in the war on terror*. Lanham: Lexington Books.

Villoro, J. (2012). *La crónica, ornitorrinco de la prosa*. En D. Jaramillo Agudelo (comp). *Antología de crónica latinoamericana actual*. Madrid: Alfaguara.

REFLEXIONES EN TORNO AL CONCEPTO ALFABETIZACIÓN ACADÉMICA

Ender Andrade
enderandradecaicedo@gmail.com
Universidad de Los Andes, Táchira
Venezuela

Universidad de Los Andes, Núcleo Universitario del Táchira. Profesor adscrito al Departamento de Español y Literatura. Investigador en el área de lectura y escritura académica. Licenciado en Educación mención Castellano y Literatura, y especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura.

RESUMEN

En este ensayo se examinan los postulados que sustentan el concepto *alfabetización académica*. Para ello se analizan algunas de las publicaciones más destacadas de Paula Carlino, por ser la investigadora que más impulso le ha dado a dicho término en Latinoamérica durante la última década. En estas reflexiones se señalan los beneficios que promueve la alfabetización académica (p. ej., el trabajo interdisciplinario de los profesores universitarios para atender las deficiencias en lectura y escritura de los estudiantes), y también se comentan algunos de los principales vacíos y limitaciones que subyacen en sus postulados (p. ej., la concepción grafocéntrica de la enseñanza, la falta de expansión de sus principios a otros niveles educativos, entre otros).

Palabras clave: Alfabetización académica, lectura, escritura.

Recepción: 08/04/2016

Evaluación: 11/04/2016

Recepción de la versión definitiva: 17/11/2016

REFLEXIONS AROUND THE CONCEPT OF ACADEMIC LITERACY

ABSTRACT

In this essay, the statements that support the concept of academic literacy are examined. To do so, some of the most outstanding publications of Paula Carlino are analyzed. Carlino is the researcher who has more strongly promoted such term in Latin America during the last decade. In our reflections the benefits of promoting academic literacy are foregrounded (i. e. interdisciplinary work of university teachers in order to attend to their students' reading and writing deficiencies). Also, some of the main gaps and limitations underlying her statements are discussed (i. e. the graphocentric conception of teaching, the lack of expansion of her principles to other educational levels, among others).

KEY WORDS: Academic literacy, reading, writing.

DES RÉFLEXIONS AUTOUR DU CONCEPT ALPHABÉTISATION ACADÉMIQUE

RÉSUMÉ

Dans cet essai, on examine les postulats soutenant le concept *alphabétisation académique*. Pour ce faire, on analyse certaines des publications les plus représentatives de Paula Carlino étant donné qu'elle est une des chercheuses ayant renforcé le plus l'emploi de ce terme en Latino Amérique tout au long de la dernière décennie. Dans ces réflexions, on indique les bénéfices que favorise l'alphabétisation académique (p. ej., le travail interdisciplinaire des professeurs universitaires pour aborder les lacunes en lecture et en écriture chez les étudiants). On commente aussi les vides et les contraintes les plus importants sous-tendant ses postulats (p. ej., la conception graphocentrique de l'enseignement, le manque d'expansion de ses principes vers d'autres niveaux éducatifs, parmi d'autres).

Mots clé : Alphabétisation académique, lecture, écriture.

RIFLESSIONI SUL CONCETTO DELL'ALFABETIZZAZIONE ACCADEMICA

RIASSUNTO

Questo saggio esamina i principi che sostentano il concetto dell'alfabetizzazione accademica. Si analizzano alcune delle più importanti pubblicazioni di Paula Carlino, per essere stata la ricercatrice che più impulso ha dato a questo termine in America Latina, durante l'ultimo decennio. In queste riflessioni sono indicati i vantaggi che promuove l'alfabetizzazione accademica (ad es., lavoro interdisciplinare di docenti universitari contro le carenze nella lettura e scrittura degli studenti) e anche si discutono alcune delle principali carenze e limitazioni che sottendono nei suoi postulati (ad es., la concezione grafocentrica dell'insegnamento, la mancanza di espansione dei suoi principi ad altri livelli dell'educazione, ed altri).

Parole chiavi: Alfabetizzazione accademica. Lettura. Scrittura.

REFLEXÕES EM RELAÇÃO AO CONCEITO DE ALFABETIZAÇÃO ACADÊMICA

RESUMO

Neste trabalho examinam-se os princípios que sustentam o conceito de alfabetização acadêmica. Para isso, analisam-se algumas das mais destacadas publicações de Paula Carlino, que é a investigadora que mais impulso tem dado a esse termo na América Latina durante a última década. Nestas reflexões assinalam-se os benefícios que promovem a alfabetização acadêmica (p. ex., o trabalho interdisciplinar dos professores universitários para tratar as deficiências na leitura e escritura dos estudantes), e também são comentadas algumas das principais lacunas e limitações que subjazem em seus princípios (p. ex. a concepção grafocêntrica do ensino, a falta de expansão de seus princípios a outros níveis educativos, entre outros).

Palavras-chave: alfabetização acadêmica, leitura, escritura.

Introducción

En este ensayo se examinan los postulados que sustentan el concepto *alfabetización académica*. Para ello se analizan algunas de las publicaciones más destacadas de Paula Carlino, por ser la investigadora que más impulso le ha dado a dicho término en Latinoamérica durante la última década. En el análisis que a continuación se presenta se explican los cambios teóricos y metodológicos que procura incentivar la alfabetización académica en la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad, pero también se señalan algunos de sus principales vacíos y limitaciones. En otras palabras, con esta disquisición se procura fomentar el debate no tanto hacia las potencialidades, sino hacia los desafíos que aún debe enfrentar la alfabetización académica, concepto que apenas se halla en construcción en Latinoamérica.

Surgimiento y posicionamiento de la alfabetización académica dentro de la comunidad universitaria latinoamericana

Alfabetización académica es uno de los conceptos mejor acogidos en la última década por profesores e investigadores de universidades latinoamericanas. Si bien este ya venía empleándose en esta parte del continente a comienzos de la década de los 90 (Carlino, 2003), es quizás la investigadora argentina Paula Carlino quien ha logrado darle mayor visibilidad al término con sus publicaciones, las cuales datan desde inicios del año 2000. Para esta autora (2005, p. 18), las implicaciones pedagógicas subyacentes en la alfabetización académica entraron a su vida cuando indagaba en las estrategias usadas en las universidades estadounidenses, canadienses y australianas para enseñar a leer y a escribir a los estudiantes.

Uno de los aspectos que más llamó la atención de esta investigadora, luego de su exploración inicial, fue que en esas instituciones de educación superior no se conformaban solo con la denuncia de las carencias en lectura y escritura de los estudiantes, sino que principalmente se ejecutaban propuestas específicas para ayudarlos a superar sus falencias expresivas e interpretativas en torno al código escrito.

De todas las posibles maneras de enfrentar el problema, las universidades estudiadas por Carlino adoptaban una concepción grafocéntrica, es decir, se enfocaban en una promoción —sistemática y organizada— de la escritura como eje fundamental para promover la enseñanza y el aprendizaje en cada disciplina (más adelante se volverá sobre esto). De este modo surgieron distintas propuestas, como escribir a través del currículo (*Writing Across the Curriculum*), pedagogía de proceso (*Process Pedagogy*), enfoque de géneros textuales (*Genre Approach*), leer y escribir para pensar críticamente (*Reading and Writing for Critical Thinking*), escribir en las disciplinas (*Writing in the disciplines*) y escribir para aprender (*Writing to Learn*) (Zambrano, 2009).

Todas estas iniciativas tomaban como bastión un principio capital: la enseñanza de la lectura y la escritura en la universidad debía promoverse en todas las asignaturas, y no solo en aquellas dedicadas a la lengua materna. Las

razones se encontraban en que los especialistas en lengua podían explicar a los estudiantes la estructura de un texto, las convenciones ortográficas del código escrito, etc., pero desconocían la terminología y las convenciones discursivas de las demás disciplinas. En otras palabras, se procuraba demostrar que los modos de leer y escribir —es decir, de buscar, adquirir, elaborar y comunicar conocimientos— no eran iguales en todas las áreas (Carlino, 2003, p. 410). Era insuficiente, por ende, dejar a los profesores de lengua la responsabilidad exclusiva de alfabetizar académicamente a los aprendices. La nueva propuesta, entonces, radicaba en un trabajo mancomunado entre expertos de diversas ciencias: los expertos en lengua para orientar a los estudiantes en la toma de conciencia del funcionamiento del lenguaje en general, y los especialistas de las demás asignaturas para ayudar a los alumnos a desempeñarse como profesionales de un campo específico (Carlino, 2013, p. 361).

Esta iniciativa dio como resultado, en las universidades de aquellos países, la creación de tres modelos de intervención para guiar el proceso de redacción de los alumnos: centros de escritura, compañeros de escritura y materias de escritura intensiva (Carlino, 2003). Los centros de escritura estaban conformados por un grupo de estudiantes de pregrado y posgrado —capacitados y supervisados por docentes universitarios— que debían señalar sugerencias de fondo y forma en los borradores de otros estudiantes. Los compañeros de escritura, en cambio, eran alumnos aventajados en la redacción de textos, y dentro de cada materia fungían como orientadores de las producciones preliminares de sus condiscípulos (Núñez, 2013).

En estas dos maneras de auxiliar la escritura sobresale un principio común: ambos se enfocan en la lectura de los manuscritos, y no tanto en la corrección gramatical y ortográfica de los textos. Esta actitud consejera no era asumida, lógicamente, como menosprecio por los aspectos formales de la escritura, sino como una fórmula para dirigir la mirada, también, hacia las ideas que intentaba expresar el escritor. De esta manera se le prestaba atención a uno de los pronunciamientos más llamativos de Michéle Reverbel: “Los estudiantes nunca han sido leídos, sino corregidos” (citado por Sánchez, 2007, p. 38).

Encarar la revisión de un texto de esta manera, por lo tanto, tenía tres beneficios: 1) inculcar entre la población estudiantil la concepción de la escritura como un proceso, y no como un fin, 2) promover la redacción como una labor que demanda el respeto por las convenciones normativas de la escritura, pero también el esfuerzo por conseguir un todo coherente, y 3) involucrar a los estudiantes más diestros en la revisión de los textos de sus compañeros; en otras palabras, aprovechar las destrezas lingüísticas de los alumnos para promover actividades de correcciones grupales tanto dentro como fuera del aula.

Las materias de escritura intensiva de las universidades anglosajonas, por otra parte, se enfocaban en el dictado de contenidos específicos y en la manera en que estos se redactaban en cada disciplina. Esto quiere decir que la obligación de la enseñanza de la escritura recaía tanto en los profesores de lengua como en quienes trabajaban con las demás asignaturas. Esta postura interdisciplinaria de la enseñanza escritural es una de las innovaciones que más resalta Carlino de las instituciones anglosajonas, pero, al mismo tiempo, es en este punto donde la autora argentina considera que menos se ha avanzado en Latinoamérica.

Más allá de algunos talleres de escritura introductorios (...) y de ciertas materias vinculadas con la educación (...), son escasas las cátedras que asumen la necesidad de alfabetizar académicamente y, cuando lo hacen, no suelen contar con el apoyo de sus instituciones sino que operan a título personal (Carlino, 2003, p. 412).

Este escenario de proceder solitarios y desarticulados fue uno de los estímulos fundamentales para que Carlino, a lo largo de la última década, teorizara y promoviera la alfabetización académica. Por tanto, veamos cuál ha sido la evolución de su pensamiento.

En 2003, Carlino manifestó que la alfabetización académica debía entenderse como “el conjunto de nociones y estrategias necesarias para *participar en la cultura discursiva de las disciplinas*, así como en las actividades de producción y análisis de textos requeridas para *aprender en la universidad*” (p. 410). Posteriormente, en 2005, acotó: “*Alfabetizar académicamente implica (...) que cada una de las cátedras esté dispuesta a abrir las puertas de la cultura de la disciplina que enseña para que de verdad puedan ingresar los estudiantes, que*

proviene de otra cultura” (p. 15). Y, por último, en 2013, opinó lo siguiente: “Sugiero denominar ‘alfabetización académica’ al proceso de enseñanza que puede (o no) ponerse en marcha para favorecer el acceso de los estudiantes a las diferentes *culturas escritas* de las disciplinas” (p. 370) (cursivas añadidas).

Ahora bien, si se revisan con atención las palabras anteriores de la investigadora argentina, surgen tres interrogantes que es preciso analizar:

1. ¿Dónde radica lo novedoso de la alfabetización académica? Es decir, ¿acaso los profesionales formados en otras épocas no participaron en la cultura discursiva de su especialidad?
2. ¿Por qué la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante?
3. ¿Por qué el eje de este concepto se centra, primordialmente, en una concepción grafocéntrica de la enseñanza?

Primera pregunta: ¿Dónde radica lo novedoso de la alfabetización académica?

Algunas personas, luego de leer esta interrogante, podrían responder que siempre ha existido la alfabetización académica, pues los profesionales que se formaron en otros tiempos también se han apropiado del discurso de su respectiva disciplina. Esto se debe —podrían argumentar esas personas— a que los profesores de todas las épocas les han enseñado, les han hablado y les han exigido a sus estudiantes asignaciones *en* el discurso propio de cada especialidad. No obstante, la diferencia fundamental entre el antes y el después de la propuesta de alfabetización académica radica en los siguientes fragmentos relacionados con dicho concepto:

Los profesores *no somos plenamente conscientes* de que nuestras disciplinas están compuestas de ciertos usos del lenguaje, que involucran determinados modos de comprensión y organización de los fenómenos estudiados (Carlino, 2003, p. 410).

La *acción institucional* para atender a los estudiantes en el fomento de la competencia textual es la esencia de la alfabetización académica (Matos, 2010, p. 7).

La lectura y escritura a través del currículo es un enfoque que hace intervenir la lectura y la escritura en *todas las actividades de aprendizaje de las diferentes instancias curriculares*. Consiste en utilizarlas de manera *consciente y deliberada*, de modo que estén *integradas al aprendizaje de áreas del conocimiento* que no sean específicamente las de Lengua (Marín, 2006, p. 35) (cursivas añadidas).

Si se fusionan los tres fragmentos citados, se encontrará que lo novedoso del concepto en cuestión se halla en las palabras resaltadas, es decir, la alfabetización académica abarca un conjunto de actividades pedagógicas conscientemente diseñadas y aplicadas interdisciplinariamente, con apoyo institucional, para ayudar a los estudiantes a ingresar y a desenvolverse eficazmente en la cultura letrada de una especialidad concreta. La educación universitaria planteada en el marco de la alfabetización académica, por tanto, deja a un lado los supuestos tradicionales —es decir, que el estudiante de nuevo ingreso conoce y domina todas las particularidades del discurso académico— y se enfoca, entonces, en atender las debilidades de los aprendices (quienes además trabajan de forma grupal), tomando como eje esencial la promoción de la lectura y la escritura de los textos requeridos tanto en el ámbito universitario como en el futuro medio profesional de cada uno.

Segunda interrogante: ¿Por qué la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante?

La respuesta a esta interrogante encuentra cinco justificaciones, todas amparadas en las cavilaciones de Carlino (2006).

Primera justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: “Porque los géneros discursivos que emplean las distintas disciplinas y profesiones (...) no son saberes pertinentes para enseñar en la educación secundaria, sino en la universitaria, porque son propias de esta” (Carlino, 2006, p. 182).

Esta opinión es comprensible, aunque solo en parte. Es decir, los niveles de estudio preuniversitarios, lógicamente, no pueden predecir cuál será la profesión (odontología, mecánica, albañilería) que elegirá cada uno de sus estudiantes, y por ello no podrá enfocarse en la enseñanza de una exclusiva tipología textual. No obstante, en dichos niveles educativos sí se cursan cátedras (biología, matemática, artística) relacionadas con las distintas carreras universitarias, en las cuales los profesores (especialistas en cada área) hablarán y solicitarán asignaciones de sus respectivas ciencias, y no de otra.

El problema radica en que las actividades de comprensión lectora y producción escrita de todos los niveles educativos —pero especialmente en primaria y secundaria— son propuestas por quienes se dedican a la enseñanza de la lengua materna, y no tanto por los docentes de las demás áreas. Al respecto, Marín (2006) acota lo siguiente:

La mayor parte de las prácticas de interpretación de textos que se realizan durante la educación primaria y secundaria se aplican a textos literarios (...). Pero leer literatura infantil y juvenil no es suficiente, porque no habilita para comprender las formulaciones abstractas, las conceptualizaciones, las explicaciones causales complejas y la polifonía enunciativa que caracteriza al texto de estudio (p. 32).

Por ello, esta autora considera inoportuno asociar la alfabetización académica, exclusivamente, con la educación universitaria, pues “la alfabetización académica impartida en el seno de las disciplinas universitarias es insuficiente para remediar la ausencia de conocimientos letrados básicos relacionados con textos académicos” (p. 34). Por ende, Marín propone llamar *alfabetización académica temprana* a todas las actividades pedagógicas que deberían implementarse en la escuela y en la secundaria para promover la comprensión y la producción no solo de textos literarios, sino también de los demás textos de estudio.

Tomar al pie de la letra esta primera justificación de Carlino sería, en síntesis, contradecir no solo la concepción alfabetizadora de la propia autora —en 2005 había escrito que “no es posible alfabetizar académicamente en una única materia ni en un solo ciclo educativo” (2005, 15)—, sino también uno de los principios básicos de la alfabetización académica, esto es, la participación de todas las áreas —y también de todos los niveles educativos— en el proceso de la enseñanza de la lectura y la escritura.

Segunda justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “¿cómo aprenderán a incluir en sus clases [los profesores de la escuela] la enseñanza de la lectura y la escritura? (...). ¿Solo con teoría, sin haberlo experimentado en carne propia, en su formación superior como estudiantes universitarios? (Carlino, 2006, p. 182)”.

Esta opinión de Carlino resulta paradójica con uno de los principios fundamentales del ser humano: el aprendizaje continuo a lo largo de la vida. Es probable que a muchos docentes de todos los niveles educativos —y no solo el primario y el secundario— no se les hayan ofrecido herramientas metodológicas para enseñar a leer y a escribir un tipo determinado de texto a sus estudiantes. Pero para atender esas carencias formativas de la universidad se encuentran los estudios de actualización académica, que cada profesional puede y debe tomar por su cuenta. El hecho de que no se haya recibido formación en la universidad en torno a un tema específico no es un argumento para que el profesional de la docencia permanezca inmóvil ante los problemas educativos que percibe cada día en su entorno laboral.

Tercera justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “si no nos ocupamos de orientar el análisis y elaboración de textos en la universidad (...) estamos evaluando algo que no hemos enseñado” (Carlino, 2006, p. 182).

Esta tercera reflexión de Carlino se basa en fundamentos altruistas muy justificados, pues señala la injusticia que se esconde detrás de las asignaciones que se solicitan sin antes haber hecho explícitas las características esenciales de esta. En otras palabras, solicitar a los estudiantes la entrega de un informe para una próxima clase sin agregar detalles es injusto, pues la experiencia demuestra cotidianamente que las nociones que manejan los estudiantes sobre cualquier tipo de texto no siempre se corresponden con las concepciones personales de cada profesor.

Debe acotarse, no obstante, que este tercer señalamiento de Carlino, aunque justificable, tiene sus comprensibles excepciones. Es decir, cuando esta autora señala la necesidad de enseñar primero lo que luego se evaluará, seguramente se está refiriendo a la obligación del docente por explicar las particularidades esenciales del “trabajo” que asigna. Un profesor de matemática, por ejemplo, deberá ser tan hábil como su formación se lo permita para orientar a sus estudiantes en la comprensión y producción de los textos propios de esa

especialidad. Pero también se debe insistir en que el profesor no siempre puede ni debe “enseñarlo” todo; su obligación, en cambio, recae en que debe ofrecer no solo la información necesaria para evitar equívocos o desorientaciones del estudiante, sino también herramientas útiles y significativas para que este pueda desarrollar sus habilidades por su propia cuenta. Recuérdese que la automotivación y el autodidactismo son eslabones básicos para complementar el proceso de enseñanza de una persona, de modo que estos también deben promoverse entre la población estudiantil.

Cuarta justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “leer y escribir son herramientas epistémicas necesarias para elaborar el conocimiento impartido (...) y es a través de la lectura y la escritura como [los estudiantes] consiguen asimilar (‘digerir’, hacer propia) la información recibida” (Carlino, 2006, p. 183).

Si esta observación es acertada, entonces con más razón habría que promover, en palabras de Marín (2006), la alfabetización académica temprana, y no solo la alfabetización académica en la universidad. De modo que la cuarta justificación de Carlino no puede asumirse como exclusiva de la universidad (se volverá a este punto más adelante).

Quinta justificación de Carlino por la cual la universidad debe ser el principal nivel educativo encargado de alfabetizar académicamente al estudiante: Porque “la lectura y la escritura promueven en ellos [los estudiantes] mayor actividad cognitiva: si han leído, si han enfrentado los problemas que plantea el escribir, tienen algo para decir y para consultar” (Carlino, 2006, p. 183).

Esta quinta justificación de Carlino —al igual que la anterior— permiten deducir que alfabetizar académicamente ofrece potencialidades cognitivas y pedagógicas para todos los aprendices y todos los docentes de todas las cátedras, y no solo para los universitarios. Es lógico pensar que alfabetizar enfocados en la promoción del discurso de cada disciplina es una labor que le corresponde a la universidad no porque ese sea el ámbito o el estadio cognitivo del aprendiz más adecuado para tal objetivo, sino porque en ese periodo será

cuando las personas se habrán decidido por una profesión específica; de modo que será en ese intervalo cuando se enfatice la enseñanza de un área disciplinar y discursiva específica, y no otra. Pero debe quedar claro que esa labor alfabetizadora, como se ha venido comentado, será insuficiente si no existe la colaboración general de las cátedras de los niveles de estudio preuniversitario.

Ahora bien, si se observa con atención la cuarta y quinta justificación ofrecidas por Carlino para que la alfabetización académica se promueva en todas las cátedras de la universidad, se apreciará que en ambos razonamientos se considera a la escritura, principalmente, como estímulo esencial para que un estudiante se apropie del discurso de su disciplina y para que promueva su desarrollo cognitivo. Estas dos justificaciones, por tanto, sirven para reflexionar en torno a la tercera pregunta planteada en este ensayo.

Tercera interrogante: ¿Por qué el eje de la alfabetización académica se centra casi exclusivamente en una concepción grafocéntrica de la enseñanza?

La respuesta para esta pregunta se halla en que la escritura parece ser el medio epistémico más efectivo para conocer y desarrollar el propio pensamiento, pues enfrenta al individuo a un estado de continua reflexión en el cual tiene la oportunidad de precisar, transformar y cuestionar lo que cree saber. Por ello, puede considerarse a la escritura como un puente vital para fomentar no solo la incursión de una persona en un área disciplinar determinada, sino también para estimular su capacidad de razonamiento abstracto (Bernardo, 1997). En palabras de Ong (1987, p. 81), la escritura, más que cualquier otra invención, ha servido para transformar la conciencia humana, porque nos hizo conscientes, primero, de las particularidades invisibles de la lengua oral y, después, nos permitió convertirlas en objeto de reflexión y de análisis. Por ende, no resultaría arriesgado creer que “nuestra concepción del mundo y nuestra concepción de nosotros mismos son (...) el producto de la invención de un mundo sobre el papel” (Olson, 1998, p. 310).

Debe acotarse, sin embargo, que muchas de las universidades y de los autores referenciados por Carlino en sus trabajos dan cuenta, según nuestro

criterio, de una desproporcional estimación escritural. Como muestra, léanse las siguientes citas que la mencionada autora emplea para apoyar sus justificaciones: “Suponer que alguien que no sabe escribir puede pensar con claridad es una ilusión” (Writing y Yale, citados por Carlino, 2003, p. 414). “Escritura y pensamiento están inseparablemente ligados y (...) el buen pensamiento requiere buena escritura, si se quiere evitar la vaguedad, las contradicciones y las inexactitudes de mentes incapaces de ordenar sus ideas” (Harvard Expository Writing Program citado por Carlino, 2002, p. 4).

Como se señalado, es comprensible el valor inestimable subyacente en el arduo proceso de planificar, textualizar, visitar y publicar lo que se escribe. Pero también debería considerarse la siguiente reflexión de la Unesco:

Es erróneo pensar que el razonamiento está ligado a la escritura y la lectura. Entre los griegos de la antigüedad había poca gente que sabía leer y escribir. Su verdadero orgullo era que sabían pensar, argumentar, discutir los unos con los otros y observar las reglas de procedimiento que permiten que los demás expresen sus puntos de vista (1999a, p. 9).

[Por ende,] la aguda división entre el analfabetismo y la capacidad de lectoescritura tiene que superarse con el reconocimiento de la sabiduría innata de cada individuo, sepa leer o no (1999b, p. 5).

El pronunciamiento de la Unesco, evidentemente, encuentra su sustento en una postura igualitaria y humanística que las exigencias de una sociedad alfabetizada, competente y excluyente difícilmente puede comprender. Es lógico pensar que una persona que sepa leer y escribir tendrá a su favor dos herramientas indispensables para desenvolverse más eficazmente tanto en la cotidianidad como en el ámbito universitario. No obstante, es arriesgado creer que el dominio de estas destrezas promueve automáticamente “el buen pensamiento”, “el pensar con claridad”, el pensamiento crítico y el sentido común. Un llamado de atención tan contundente y atinado como el anterior de la Unesco invita a pensar en otras situaciones, necesidades y actividades —diferentes y complementarias a la escritura, como el diálogo y el debate— que también les exigen a las personas y al universitario el desarrollo de sus capacidades reflexivas.

Además, si el dominio de esas destrezas fuera suficiente para lograr el “buen pensamiento” y el “pensar con claridad”, entonces no hubiera surgido uno

de los conceptos que vendrían a cuestionar el significado de leer y escribir: el *analfabetismo funcional*. Según Fregoso-Peralta y Aguilar-González (2013), el analfabetismo funcional es un concepto que se usa para referirse a aquellas personas que pueden leer y escribir, pero “cuya comprensión e interpretación son insuficientes para activar una actitud reflexiva y crítica” (p. 57).

Braslavsky (2003) trasciende esta percepción y considera que todas las personas, de una u otra manera, pueden ser catalogadas como analfabetas funcionales —incluso los formados bajo los preceptos de la alfabetización académica—, pues los vertiginosos avances demuestran la incapacidad de las personas para conocer cuanta información y cuanto conocimiento produce cada campo del saber. Aunado a esto, la revolución informática ha ocasionado que el dominio de la lectura y la escritura sea insuficiente para desenvolverse en un entorno que cada día exige más procedimientos y trámites digitales.

De modo que la visión grafocéntrica de la enseñanza parece obviar que “el mundo se está convirtiendo cada vez más en un mundo visual, y la capacidad de entender imágenes es tan importante como la de entender palabras” (Unesco, 1999b, p. 5). Por ello, y sin esperar que las universidades latinoamericanas hayan asimilado y aplicado los principios básicos de la alfabetización académica, la era tecnológica ya ha provocado el surgimiento de un nuevo tipo de alfabetización: la *alfabetización digital*.

Para Olaizola (s. f.), el contenido gráfico que se maneja en entornos digitales —provengan o no de la comunidad universitaria— requiere del dominio de otras destrezas lectoescritoras para comprender y producir información, “a menudo más complejas que las que se necesitan en entornos analógicos” (p. 3). Esto se debe a que en el medio digital la palabra aparece complementada y a veces sustituida por imágenes, audios y videos. Además, la composición textual y la comprensión lectora ya no se rigen por progresiones lineales, pues el hipertexto —es decir, la propiedad informática que “rompe la secuencia unidireccional de oraciones e ideas, permitiendo que los lectores puedan elegir entre varios itinerarios de lectura posibles” (Olaizola, s. f., p. 9)— ha alterado para siempre la manera en que accedíamos al conocimiento teórico.

Algunos pudieran pensar que en el medio académico de la actualidad aún predomina la difusión de contenidos analógicos, y tal vez tengan razón, aunque solo en parte, porque es cierto que un alto porcentaje del material que se lee en la Web mantiene las características esenciales del texto impreso; sin embargo, basta navegar por la Red para darse cuenta de que diversas fuentes de información ya no se rigen totalmente por estos patrones lineales. Los diccionarios de la Real Academia Española (<http://rae.es/>) y el *Diccionario* del Instituto Virtual Cervantes (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm), en los que empiezan a ser usuales el uso de los hipervínculos, son una pequeña muestra de la mutación que está sufriendo la presentación de la información académica.

Otras páginas como Youtube, además, sirven no solo como un medio de entretenimiento, sino también como una inestimable herramienta para despejar las más variadas de las interrogantes, a través de tutoriales que ofrecen diversas explicaciones —y no solo una, como sucede en un aula de clase— sobre el despeje de las variables trigonométricas, el análisis sintáctico de las oraciones complejas y una amplísima diversidad de auxilios oportunos (cfr. Rodenas, 2012). Además, en este portal es frecuente hallar múltiples entrevistas, documentales y conferencias de personalidades científicas que bien pueden aprovecharse para entender mejor un tema determinado.

Aquellos mismos que solo creen en un entorno académico analógico pudieran argumentar que la Web y las herramientas nombradas no deberían sobrestimarse, pues estas también contienen información fraudulenta. Empero, enseñar al aprendiz el discernimiento del contenido que consulta en la Internet es una de las funciones primordiales de la alfabetización digital, punto trascendental que la alfabetización académica, enfocada en la enseñanza grafocéntrica, no toma en cuenta dentro de sus principios.

A manera de conclusión

En este ensayo se han expuesto algunas de las iniciativas más importantes que estimula la alfabetización académica; se ha señalado, por ejemplo, que la educación universitaria concebida dentro de estos postulados apuesta por

actividades pedagógicas conscientemente diseñadas y aplicadas interdisciplinariamente para atender las deficiencias de lectura y escritura de los estudiantes universitarios. Con la alfabetización académica, asimismo, se promueve el trabajo colaborativo entre estudiantes, los cuales fungen como acompañantes del proceso de planificación, producción y corrección textual.

Sin embargo, también se han señalado algunos vacíos y limitaciones de dicho concepto. En efecto, se ha mencionado que en Latinoamérica todavía cuesta conseguir no solo el trabajo mancomunado entre profesores de distintas especialidades, sino también el apoyo institucional de los centros educativos donde trabajan quienes creen en los beneficios de la alfabetización académica.

Se ha advertido, por otra parte, que no se debería esperar a que los estudiantes ingresaran a la universidad para asumir la responsabilidad de enseñar las especificidades discursivas y textuales de los géneros de cada disciplina. Al respecto, hemos apoyado el señalamiento de Marín (2006), quien emplea el concepto *alfabetización académica temprana* para referirse a las estrategias que deberían implementarse en la educación preuniversitaria para promover la comprensión y la producción de textos de todas las disciplinas, de lo contrario se seguirán escuchando las quejas de los profesores universitarios en cuanto, por ejemplo, a la precaria conciencia pragmática de los estudiantes para distinguir en sus producciones escritas las diferencias existentes entre la comunicación formal e informal.

Se ha discutido, asimismo, el énfasis que la alfabetización académica pone en la enseñanza de la lectura y la escritura. Se ha reconocido que estas habilidades son indispensables para desenvolverse con éxito en el mundo académico, en el entorno profesional y en la vida cotidiana. Empero, se ha recalcado que en la actualidad la escritura no es el único medio que existe para transmitir la información ni para construir el conocimiento. La alfabetización académica, por tanto, debe enfocarse en potenciar las habilidades de los estudiantes para producir y comprender mensajes encriptados no solo tras fisionomías gráficas, sino también numéricas y audiovisuales.

Se debe prever, por tanto, que la alfabetización académica también es una propuesta falible. Por ello, tómesese en cuenta la siguiente advertencia de Carlino (2005): “El concepto de alfabetización académica resulta productivo, pero también arriesgado [pues puede convertirse solo en un nuevo nombre], como tantos otros en el ámbito educativo, que sirve solo para cambiar la fachada de lo que hacemos en clase” (p. 15).

Referencias

- Bernardo, A. (1997). *La alfabetización y la mente. Los contextos y las consecuencias cognitivas de la práctica de la alfabetización*. Filipinas: Instituto de la Unesco para la Educación. Recuperado de <http://www.unesco.org/education/uie/pdf/Alfaymen2.pdf>.
- Braslavsky, B. (2003). Qué se entiende por alfabetización. *Lectura y Vida*. Recuperado de http://www.oei.es/fomentolectura/que_se_entiende_por_alfabetizacion_braslavsky.pdf.
- Carlino, P. (2002). “Enseñar a escribir en la universidad: cómo lo hacen en los Estados Unidos y por qué. Recuperado de <http://rieoei.org/deloslectores/279carlino.pdf>.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, año 6, n.º 20. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35662008>.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Leer y escribir en la universidad: una nueva cultura. ¿Por qué es necesaria la alfabetización académica? En Narváez Cardona, Elizabeth y Cadena Castillo, Sonia (2006). *Los desafíos de la lectura y la escritura en la educación superior: caminos posibles*. Colombia: Universidad Autónoma de Occidente.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 18, n.º 57. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14025774003>.

- Fregoso-Peralta, G. y Aguilar-González, L. (2013). Analfabetismo funcional y alfabetización académica: dos conceptos relacionados con la educación formal. *Revista de Educación y Desarrollo*. Recuperado de http://www.cucs.udg.mx/revistas/edu_desarrollo/anteriores/24/024_Fregoso.pdf.
- Olaizola, A. (s. f.). Alfabetización académica en entornos digitales. Recuperado de http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/proyectograduacion/archivos/985.pdf.
- Olson, D. (1998). *El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento*. Barcelona (España): Gedisa Editorial.
- Ong, W. (1987). *Escritura y oralidad*. Buenos Aires. Fondo de Cultura Económica.
- Marín, M. (2006). Alfabetización académica temprana. *Lectura y Vida*. Recuperado de <http://media.utp.edu.co/referencias-bibliograficas/uploads/referencias/articulo/751-alfabetizacion-academica-tempranapdf-sSJKg-articulo.pdf>.
- Matos Aray, M. (2010). Propuesta para asumir la alfabetización académica en la Universidad Nacional Abierta. *Una Investigación*, vol. II, n.º 3. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/UNAINV/article/view/1007>.
- Núñez, J. (2013). *La alfabetización académica: estudio comparado en el ámbito iberoamericano*. Tesis de doctorado no publicada. Universidad Autónoma de Madrid. España.
- Rodenas, M. (2012). La utilización de los videos tutoriales en educación. Ventajas e inconvenientes. Software gratuito en el mercado. *Revista Digital Sociedad de la Información*, n.º 33, 1-9. Recuperado de <http://www.sociedadelainformacion.com/33/videos.pdf>.
- Sánchez, C. (2007). La escritura ortográfica en estudiantes universitarios. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, n.º 45, 99-106. Recuperado de http://www.academia.edu/14907234/La_escritura_ortogr%C3%A1fica_en_estudiantes_universitarios.
- Unesco (1999a). *Alfabetización, educación y desarrollo social*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3c_span.pdf.
- Unesco (1999b). *Alfabetización al nivel mundial y regional*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/uie/confintea/pdf/3a_span.pdf.
- Zambrano, J. (2009). *Proceso de producción de resúmenes en los estudiantes de Ingeniería Mecánica de la Universidad Nacional Experimental del Táchira*

[trabajo especial de grado]. Especialización en Promoción de la Lectura y la Escritura (San Cristóbal): Universidad de Los Andes. Recuperado de http://servidor-opsu.tach.ula.ve/ascen_acro/zambra_y/j_z_r.pdf.

EL FIN DE LA HISTORIA DE LILIANA HEKER: LA DICTADURA COMO MEMORIA EN EL BUENOS AIRES DEL PRESENTE

María Elena D'Alessandro Bello
m.e.dalessandro@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
Venezuela

Doctora en Letras, Universidad Simón Bolívar (2008); Diploma en Estudios Avanzados en Lexicografía, UCAB-Casa de Bello (2006); Magíster en Literatura Latinoamericana Contemporánea, Universidad Simón Bolívar (1989); Licenciada en Letras, Universidad Católica Andrés Bello (1984).

RESUMEN

A partir de la teoría de la memoria personal como punto de vista de la memoria colectiva; la concepción de Walter Benjamin sobre el materialismo histórico y el concepto de poder de Michel Foucault, el artículo desarrolla el cómo la escritura convoca al pasado en forma de memoria e impide el olvido. Reconstruye una historia menor de la ciudad a partir del reencuentro entre pasado y presente en Buenos Aires. El análisis de la obra asocia el texto con la teoría narrativa de la autora para establecer cómo el recuerdo personal está vinculado con la memoria de la víctima y del victimario, con la represión carcelaria y con la memoria de toda una generación. A lo largo del análisis, la obra deja al descubierto que el verdadero relato es la imposibilidad de narrar. **El fin de la historia** demuestra que el pasado exige sus derechos y que es parte del presente de la ciudad.

Palabras clave: memoria, ciudad, Buenos Aires, memoria postraumática, ficción.

Recepción: 26/07/2015

Evaluación: 11/02/2016

Recepción de la versión definitiva: 12/07/2016

THE END OF LILIANA HEKER'S STORY: DICTATORSHIP AS MEMORY IN PRESENT BUENOS AIRES.

ABSTRACT

From a fiction work, the opening to personal memoir is allowed. Such remembrance is shown as a new beginning for society. The posttraumatic memory is linked, directly or tangentially, with the memory of the victim and the victimizer, with the horrors of repression and torture, with images and descriptions loaded with cruelty. From the consciousness of what happened, it is part of the present time of the current city and part of the identity of the citizen in this new, pushing and cosmopolitan Buenos Aires.

Key words: memory, city, Buenos Aires, posttraumatic memory, fiction.

EL FIN DE LA HISTORIA DE LILIANA HEKER: LA DICTATURE COMME MÉMOIRE DANS LE BUENOS AIRES D'AUJOURD'HUI.

RÉSUMÉ

A partir de la mémoire personnelle en tant que point de départ de la mémoire collective, la conception de Walter Benjamin sur le matérialisme historique et le concept de pouvoir de Michel Foucault, dans cet article, on développe la façon comment l'écriture appelle le passé en forme de mémoire et empêche l'oubli. Elle reconstruit une histoire mineure de la ville partant de la rencontre entre le passé et le présent à Buenos Aires. L'analyse du roman associe le texte à la théorie

narrative de l'auteure pour établir comment le souvenir personnel est lié à la mémoire de la victime et de l'agresseur, à la répression carcérale et à la mémoire d'une génération. Tout au long de l'analyse, le roman met en lumière que le vrai récit est l'impossibilité de narrer. **El fin de la historia** montre que le passé exige ses droits et qu'il fait partie du présent de la ville.

Mots clé : mémoire, ville, Buenos Aires, mémoire posttraumatique, fiction.

LA FINE DELLA STORIA, DI LILIANA HEKER: DITTATURA COME MEMORIA NELLA BUENOS AIRES DEL PRESENTE

RIASSUNTO

Dalla teoria della memoria personale come punto di vista della memoria collettiva, la concezione di Walter Benjamin il materialismo storico e il concetto di potere di Michel Foucault, l'articolo sviluppa l'idea di come la scrittura evochi il passato sotto la forma di memoria e impedisca l'oblio. Ricostruisce una storia minore della città di Buenos Aires dal ricongiungimento tra passato e presente. L'analisi dell'opera associa il testo con la teoria narrativa dell'autrice per stabilire come la memoria personale sia collegata con la memoria della vittima e l'autore del reato, con la repressione nelle carceri e la memoria di un'intera generazione. Durante l'analisi, i fogli di lavoro hanno rivelato che la vera storia sarebbe l'impossibilità di raccontare. *La fine della storia* dimostra che il passato esiga dei diritti e che sia parte del presente della città.

Parole chiavi: Memoria. Città. Buenos Aires. Memoria postraumatica. Finzione.

O FIM DA HISTÓRIA DE LILIANA HEKER: A DITADURA COMO MEMÓRIA EM BUENOS AIRES DO PRESENTE

RESUMO

A partir da teoria da memória pessoal como ponto de vista da memória coletiva; a concepção de Walter Benjamin sobre o materialismo histórico e o conceito de poder de Michel Foucault, o artigo desenvolve como a escritura convoca o passado em forma de memória e impede o esquecimento. Ele reconstrói uma história menor da cidade a partir do reencontro entre o passado e o presente em Buenos Aires. A análise da obra associa o texto com a teoria narrativa da autora para estabelecer como a lembrança pessoal está relacionada com a memória de toda uma geração. Ao longo da análise, a obra deixa em evidência que o verdadeiro relato é a impossibilidade de narrar. O fim da história demonstra que o passado exige os seus direitos e que faz parte do presente da cidade.

Palavras-chave: memória, cidade, Buenos Aires, memória pós-traumática, ficção.

Algo que merezca la pena de ser comunicado, y encontrar la mejor manera de hacerlo, ésas son nuestra responsabilidad y nuestra tentativa, en cuanto a escritores.

Liliana Heker

Frente a una obra como **El fin de la Historia** nos planteamos una reflexión que desarrolla la misma Liliana Heker escrita para prologar otro libro, **Las hermanas de Shakespeare** (1999): “Después de la promocionada caída del muro de Berlín, y de que fueran decretadas el fin de la historia y el fin de las ideologías (...) estamos asistiendo al (...) fracaso del capitalismo que promete dejar muchos despojos, pero también un vacío” (Heker, 1999:11). Nos interesa esta cita en particular porque **El fin de la historia** por un lado estructura una trama que desarrolla la necesidad llenar “un vacío”, entre otros muchos, el vacío de una verdad sobre los hechos que han afectado a toda una generación y que el presente insiste en dejarlo al descubierto, armarlo desde un nuevo punto de vista y establecer una argumentación para encontrar algún tipo de respuesta válida sobre un pasado que marcó el presente; por otro, apelando a la imagen del ángel de Walter Benjamin en **Tesis de la Filosofía de la Historia**, la novela muestra que el pasado es un elemento no realizado que se cumple en el porvenir. El presente puede reactivarlo y revitalizarlo al darle una interpretación capaz de establecer una nueva versión del suceso, pues es el espacio donde el pasado tiene lugar. Por ello: “articular históricamente lo pasado (...) significa adueñarse de un recuerdo tal y como relumbra en el instante de un peligro. Al materialismo histórico le incumbe fijar una imagen del pasado tal y como se le presenta de improviso al sujeto histórico” (Benjamin, 1940:180). En tal sentido, Benjamin propone la “imagen dialéctica” como el resultado del contraste entre un determinado estado del presente relacionado con una situación que lo convoque y un acontecimiento del pasado que entra en una relación inesperada con ese presente. De aquí que el pasado siempre se esté haciendo al igual que la memoria: “Existe una cita secreta

entre las generaciones que fueron y la nuestra. Y como cada generación que vivió antes que nosotros, nos ha sido dada una *flaca* fuerza mesiánica sobre la que el pasado exige derechos” (178). Walter Benjamin propone que, ante el pasado, el hombre tiene que comportarse como un excavador y escarbar en el pasado para “hacerlo hablar”, porque un objeto atestigua su presencia en el presente, es la conciencia de que el pasado no se puede borrar, desaparecer u olvidar totalmente.

Muy acertadamente Liliana Heker sabe que la literatura, especialmente la novela, es: “el ámbito propicio para la expresión de la memoria. Da la posibilidad de construir (...) permite reordenar, asociar, articular los residuos, establecer contigüidades que no respetan la cronología pero que son capaces de revelar una verdad enmascarada, desentrañar de lo recordado todo su posible caudal de horror, de absurdo o de belleza: su posible carga de sentido” (Heker, 1999:109). Por ello, consideramos que la autora sigue la propuesta de Walter Benjamin, en el sentido de que él comprendía a la memoria como como una aproximación siempre dialéctica en la relación de las cosas pasadas con su lugar, es decir, la memoria entendida como excavación arqueológica donde se muestra al objeto encontrado despojado de su vínculo antiguo, el suelo alterado con la labor de exhumación y el lenguaje como el medio que lo posibilita. En este caso, es la memoria traumática de toda la sociedad bonaerense vinculada en a la dictadura de los años setenta.

A partir de la distancia que brinda el presente, luego de un tiempo de reconstrucción subjetiva que hace permisible una interpretación, **El fin de la historia** (1996) es la obra sobre la destrucción de la sociedad, el fin de las ideologías y la puesta en práctica del poder, planteando un cuestionamiento muy duro sobre la década de los años setenta en Buenos Aires a partir de la ficcionalización de la memoria postraumática de la(s) víctima(s). Liliana Heker demuestra, siguiendo a Benjamin, la necesidad de rescatar la “servidumbre anónima” que “el carro triunfal de la historia” ha silenciado: “Jamás se da un documento de cultura sin que lo sea a la vez de la barbarie” (Benjamin, 1940:182).

El fin de la historia es el relato a partir de una historia menor; pero, a nivel estructural, es el relato de la imposibilidad de contar lo sucedido, lo vivido, lo recordado. La propuesta de la novela es el constante cuestionamiento de cómo

contar la historia de los horrores de la represión y de los abusos del poder de un gobierno sobre sus ciudadanos, cuando esto es parte de los relatos personales, familiares y generacionales; noticias de prensa y televisadas; de documentales, fotografías y videos; sucesos con elementos probatorios en archivos y bibliotecas; comisiones de la verdad, fichas, documentos y archivos policíacos; diarios; biografías, autobiografías, testimonios, entre otros. En tal sentido, si todos lo saben, si ya se ha dicho, si todos conocen lo que pasó, a la obra solamente le queda narrarse a sí misma mostrando los entramados de su gestación, mostrando al lector cómo armar una novela con fragmentos sueltos, con un diario personal incompleto, con relatos de amigas, con los relatos de los familiares de las víctimas, el diálogo con personas que no pueden informar más, sus silencios, sus vacíos, sus dudas y medias verdades, suposiciones, situaciones inconexas, entre otros, que dan algunas respuestas para conocer los hechos, en fin una intención de escritura en el que la narradora reitera en diversas oportunidades su incapacidad de superar el primer capítulo sin saber el porqué.

En tal sentido, la obra es relato la historia de la escritura de la novela, donde se cuenta la imposibilidad de narrar porque la presencia del horror y de lo inimaginable impacta de tal forma que paraliza la fluidez de la escritura. Acercarse a esta novela es todo un mundo de cuestionamientos sobre quién narra, qué narra y hacia dónde va el relato. La obra se pregunta a sí misma cómo digo lo que todos saben y qué es lo que falta para lograr relatar a cabalidad el pasado; es en esa aparente asimetría donde cuenta el antes y el después, el pasado desde el presente, a veces con cambios tipográficos o sin ellos

El verdadero relato es la memoria de una historia menor, que sin caer en una posición de enunciación de víctimas o victimarios, de héroes o heroínas, buenos o malos, desarrolla cómo el horror se instala en la cotidianidad de sus vidas inundándolo todo. Lo que dice Diana es que quiere escribir la historia de Leonora, lo que se va desvirtuando a lo largo del relato porque mientras intenta escribirla, se da cuenta de que no la conoce. La obra despliega el fluir de los sucesos donde hubo aciertos, desaciertos, posiciones, donde cada quien eligió o

fue elegido, sin culpabilizar ni juzgar a nadie. El verdadero relato es impedir que lo que pasó quede en el olvido gracias a la escritura.

En tal sentido, al articular la novela como memoria logra mostrar una obra a partir de la imposibilidad contar la historia. La escritura como memoria ha hecho posible narrar lo que no se puede contar desde el presente por el trauma vivido como víctima, victimario, sobreviviente o testigo, de tal forma cuenta la historia del desencanto, la desdicha y las ilusiones perdidas en un presente donde no se sabe exactamente donde colocar el pasado reciente del que todavía se guarda memoria, mostrando la capacidad del lenguaje de narrar desde una especie de espacio intermedio donde la novela está narrada desde el intersticio entre la obra y el lenguaje.

Frente a **El fin de la historia** se nos impone reconocer que es una compleja búsqueda de sentidos personales a través de una reconstrucción de tramas sociales que haga posible interpretar el pasado a la luz del presente. La obra está escrita representando la forma en cómo opera el recuerdo: a retazos, fragmentariamente, sin fechas precisas, sin jerarquías, con muchas dudas, con la conciencia de que hay muchas verdades. La novela está presentada como la memoria misma, sin principio ni fin, narrando dando saltos para adelante y vuelve hacia atrás. Es un relato que desde lo fragmentario muestra una imperiosa necesidad de ordenar el pasado para intentar articular qué les pasó, tanto a la narradora y como a toda su generación. Frente a esa necesidad de ordenar, alude sucesivamente a años 1957, 1971, 1979 y 1976 intentando ubicar una referencia cronológica para encontrarle un sentido a lo que dice, sin lograrlo.

El argumento es aparentemente sencillo. La obra comienza con Diana Grass escribiendo ideas inconexas en una servilleta. Luego, el texto son fragmentos de cosas de las que no se sabe mucho, recuerdos del colegio, la casa, los padres, amigas; frases aisladas que se unen para intentar encontrar algún sentido. Dos amigas, Diana Glass y Leonora, nombres ficticios para no ser identificadas, se conocen desde el colegio religioso, van juntas a clases, hacen las mismas labores, conocen los mismos lugares, mantienen una amistad a prueba de todo, pero al acabar la adolescencia y salir de colegio eligen caminos diferentes:

Diana, la escritura, y Leonora, se introduce en el mundo de la subversión y la izquierda.

Leonora es una mujer muy intensa desde el colegio, elige ser militante activa, da cursos y lidera acciones clandestinas. Se casa con Fernando y juntos trabajan en la clandestinidad por el partido. Al ser descubiertos, les allanan su apartamento, pero no están. Es el año 1971 y ella es señalada por alguien en una calle, la apresan y desaparece de la ciudad. Su esposo también es denunciado, descubierto y lo acribillan al salir del escondite. La hija de ambos queda con los padres de ella. Es una historia de militancias y de separaciones; del fin de los ideales de la izquierda de los años sesenta y sesenta; de pérdidas humanas y materiales; de familias rotas, separadas, fragmentadas o corrompidas; es el relato del horror en un juego de luz y sombra; pero es sobre todo la incapacidad del olvido sobre cómo pasaron las cosas y las consecuencias para los que sobrevivieron bien porque no se implicaron, bien porque pactaron con el poder, bien porque se alejaron o simplemente simulaban no saber. Las víctimas fueron todos, si participaron activamente o se quedaron al margen, si murieron o sobrevivieron; la hija, la amiga, los padres, el esposo, el verdugo, entre otros, tuvieron una participación en el mismo drama social que les dejó secuelas imborrables. Los hijos de los sobrevivientes, de los asesinados y de los desaparecidos tuvieron una vida de dolor, abandono y tragedia como consecuencia de ese pasado vivido como una memoria del dolor prestada o como memoria traumática.

La novela es la escritura para conjurar el olvido que desafía a un pasado reciente cuando no se podía hablar de lo que sucedía, sino simular no saber; y al presente, cuando se intenta negar lo que pasó²: Es muy importante señalar esto porque **El fin de la historia** dificulta cualquier etiqueta o clasificación, la obra apela distintas posiciones discursivas (relato carcelario, descripciones gráficas de los diferentes tipos de tortura, referencia a fotos que no están en el texto, revistas y diarios, testimonios, diarios íntimos, entre otros) para narrar las diversas formas

² Los muertos, los desaparecidos, los sobrevivientes, las madres de la plaza de mayo y las consecuencias sociales de esos sucesos que el presente insiste en revelar como "prohibido olvidar".

que toma el poder. Asimismo, es la imposibilidad de contar la experiencia debido a que es un recuerdo postraumático de toda una generación, es el sentirse paralizada ante la hoja en blanco, es la incapacidad del relato para exponer los hechos. Si bien es una novela de la memoria y desde un punto de vista femenino, el texto va más allá al lograr estructurar un relato en ese punto medio donde el lenguaje narra desde el intersticio que permite el relato de la memoria, desde la transgresión de los límites textuales de cada género literario: “Pero si el principio era incierto el final estaba alarmantemente vacío. Nada de nada: sólo algo de fe y unas fotos viejas. Y un miedo bien actual que se le instalaba en la nuca cuando hacía girar la cerradura de su puerta (...) octubre de mil novecientos setenta y seis” (Heker, 1996:13).

Ars Memoriae et Ars Narrativa.

Liliana Heker representa ficcionalmente lo que ha querido plantear en la escritura en los diferentes artículos recogidos en el libro: **Las hermanas de Shakespeare** (1999). En nuestro caso específico, nos interesa muy particularmente su concepto de memoria como parte de la ficción. En el artículo *Memoria y literatura* (1997) plantea su *ars narrativa*: “Quiero hablar de las intromisiones de la memoria en la ficción” (Heker, 1999:104) porque para ella la memoria es una parte integral del ser humano que estructura su identidad personal y, como tal, lo quiera o no el escritor, interviene en el texto. Especialmente vinculado con esta novela, muestra un hecho de la obra aparentemente intrascendente, que se repite en dos ocasiones, cuando caminando por una calle Leonora se encuentra con Diana y “le pasa el brazo por la espalda”. Heker dice en el artículo: “Mas tarde lo descubriré: ese brazo ha salido del caótico e inagotable archivo de mi memoria; había permanecido allí durante años, pleno de su blandura gelatinosa, y ha emergido justo a tiempo para despertar en la protagonista la sensación –buscada por mí– de que algo absurdo ha empezado a desencadenarse. A veces la presencia de la memoria será un mero brazo inconsistente entrometiéndose sin aviso, otras veces se constituirá en el centro mismo de la historia (...) En una palabra, con cuanta frecuencia un brazo gelatinoso emerge de la memoria e irrumpe en lo fantástico

(...) o en lo criminal de un texto literario” (Heker, 1999:105). Ese “brazo” introduce en el texto el concepto de materialismo histórico de Walter Benjamin en **Tesis de la filosofía de la historia** (1973), escritas en torno a 1940, donde plantea que frente al tradicional historicismo que interpreta al pasado como una sumatoria de sucesos que establecen un nexo causal entre acontecimientos que evolucionan y se ordenan en un tiempo lineal y homogéneo; el materialismo histórico piensa a la historia como objeto de una construcción, mostrando su carácter discontinuo y su capacidad de hacer saltar al “continuum” de una época porque lo que en el pasado quedó en estado potencial, puede realizarse en el presente. Por ello “nada de lo que una vez haya acontecido ha de darse por perdido para la historia” (1973:178-179).

Asimismo, muestra que para ella, la memoria es una selección sobre lo sucedido, todo lo que se cuenta que sucedió ha dejado su huella. Por eso, la memoria no es la verdad sino la fidelidad con lo sucedido y con uno mismo: “una memoria ordenadora y, en cierto sentido, tendenciosa; en eso se parece a la ficción. Aparece como el resultado, nunca definitivo, de un trabajo de construcción. O del sostenido esfuerzo por otorgarle un sentido, una unidad, a eso vasto, heterogéneo y evasivo que es la memoria (...) aventura riesgosa cuyo final desconocemos o, mejor, de la que sabemos que carece de final. Esa memoria es plástica e ilimitada, se construye con residuos y crea totalidades (...) dejan huecos en los que puede caber el universo” (Heker, 1999:107). Si bien **El fin de la historia** representa la necesidad de llenar esos huecos, también desarrolla el concepto de memoria como un remanente del pasado en el presente, es decir, que en el momento que descoloca el hecho, el suceso o el recuerdo personal es como mover un resto arqueológico que, al alterar la tierra y dejarlo fuera del lugar que le es propio, le confiere una nueva condición para poder ser interpretado. Por ello: “Pienso que es tarea de la literatura desarmar esa memoria muerta y reemplazarla por una memoria real, inacabada e imperfecta, una memoria que nos incluye y nos reclama, que nos deja instalados en el centro mismo de la historia,

responsables de corregir lo imperfecto y terminar lo inconcluso” (Heker, 1999:112)³.

La Novela

Un guiño al lector a lo largo de la obra es la referencia en distintas oportunidades a **Las palabras y las cosas** de Michel Foucault en la frase: “sin embargo, durante esa primavera del cincuenta y siete para mí las palabras y las cosas fueron una unidad inseparable” (Heker, 1996: 23)⁴. Esta referencia se repite en diferentes momentos del relato para plasmar que frente la pérdida de la coherencia de su tiempo, de su generación y de su sociedad hubo un tiempo perfecto, amable y con sentido frente al cual, la narradora intenta restituir mediante la escritura de una memoria, llena de incoherencia, violencia y crueldad, como tal, una memoria traumática.

Asimismo, otro motivo repetitivo a lo largo del texto es la frase: “ella estaba hecha para beberse la vida hasta el fondo de la copa” (Heker, 1996:111). Esa es la definición de Leonora, una mujer intensa, fascinante y seductora. Así es como Diana Glass recuerda a la amiga y se propone escribir su historia, pero lo que se encuentra es la imposibilidad de contarla; escribe frases literarias, escribe un capítulo pero no puede seguir escribiendo porque como le dice en personaje Garita: “ella se niega obcecadamente a conocer el final” (p. 68), porque es un final donde la narradora debe aceptar que las instituciones detentadoras del poder cambian radicalmente a su amiga. Paralelamente se intercala un relato desde el punto de vista de Leonora: “la prisionera redacta para el almirante una historia que fue su historia” (p. 134) donde el lector se entera a partir de un relato lineal su aprensión, el asesinato de su esposo, la entrega de la niña a los padres de ella, la

³. Es la memoria personal como el punto de vista de la colectiva, es la memoria del trauma personal desde la memoria traumática de una memoria colectiva bonarense. Por ello, se nos impone resumir lo que a lo largo del artículo plantea Lilitiana Heker sobre lo que es la memoria: heterogénea, jerarquiza estableciendo un orden, selectiva, siempre en construcción por lo tanto, inacabada; revela verdades enmascaradas, establece un sentido, restituye la esencia mediante los olores y los sabores; finalmente, siempre es imperfecta

⁴ Todas las citas a la novela serán referidas a Heker, Lilitiana. 1996. **El fin de la historia**. Buenos Aires: Alfaguara.

cárcel, las torturas, su sobrevivencia en una situación deplorable y su claudicación ante el poder.

Otra constante repetición a lo largo de la obra es que Diana Glass tiene miopía y se niega a usar anteojos; apelando a ello explica el cómo es la visión del miope que ve difuso, solamente bultos, pero al acercarse logra ver exactamente lo que es. Esto, en perfecta sintonía con una estructura fragmentaria, es otro guiño al lector a lo largo del texto. La escritura ha sido pasar de lo que se mira como difuso y desenfocado a descubrir exactamente lo qué es observado. Diana, al recibir un abrazo por la espalda de una persona en la calle se da de bruces con una verdad insospechada: Leonora estaba viva y es eso lo que logra establecer el enfoque exacto de la historia. La novela que ella ha pretendido escribir para salvaguardar una historia menor de la vida de Buenos Aires de los años setenta, se revela como un vacío. No es sino hasta el capítulo final que el lector entiende que todo el texto ha sido un acercamiento desde lo difuso hasta lograr establecer el enfoque preciso de esa perspectiva. Al toparse con Leonora conoce “el fin de la historia”: estaba viva, porque ante una situación límite encuentra que el instinto de supervivencia ha sido el más fuerte de todos los instintos y el poder disciplinario de la cárcel la hizo ceder transformándola en un “cuerpo dócil”. Leonora a pesar de su actitud apasionada e incendiaria por una revolución de izquierda confrontada con la posibilidad de su desaparición física, elige hacerse amigable frente al torturador con su actitud, con su lenguaje, con su femineidad y su docilidad evitando la confrontación; el reto es conservar su vida, lo único valioso en ese instante. Años después de lo ocurrido dialogando con la amiga en un café, esgrime una argumentación muy cerebral y muy teórica desde una nueva conciencia pragmática donde dice que comprendió que podía ser más valiosa viva porque podía hacer algo por los demás y por la causa, que no podía dejar a su hija huérfana y que no fue delatora porque nunca señaló ni denunció a compañeros, solamente dio datos de las organizaciones, las estrategias y los lugares. Esa revelación, ese fin de la historia, le da todo un giro a lo que el lector conoce a lo largo del texto, por eso el final está “alarmantemente vacío” porque la obra es el

relato desde el intersticio para intentar llenar un hueco, un vacío, un espacio en blanco.

En tal sentido, el vacío, la ausencia, el silencio y el desconocimiento de la verdad han alentado la reivindicación de la memoria a partir de la ficción, el género novela y la palabra escrita revelando al poder como el tema central en el texto.

La representación del poder.

Más allá de ello, la obra es el desarrollo del tema del poder a partir de ciertos postulados del filósofo francés Michel Foucault quien ha elaborado uno de los análisis más amplios sobre la importancia del poder en toda actividad humana. Para Foucault, el poder no puede ser localizado en una institución o en el Estado porque es resultado de diversas e intrincadas relaciones en los más diversos contextos que están en todas las relaciones humanas, es decir, el poder son acciones sobre otras acciones para producir un resultado. En tal sentido, su propuesta básica es que el poder se encuentra en todos los sitios porque no proviene de ninguna estructura en especial. Es por ello que todo sujeto está atravesado por relaciones de poder y ningún individuo puede ser considerado independientemente de ellas. El poder no es esencialmente represivo; puesto que incita, suscita, produce; se ejerce más que se posee; dado que no tiene una forma definida; pasa tanto por los dominados como por los dominantes; porque es parte de todas las fuerzas en relación.

Consideramos que el gran tema de esta obra es el poder pues se van imponiendo y desarrollando una serie de consideraciones textuales representándolo como parte integral de la naturaleza humana, que está en cada una de sus células, en sus creaciones y en sus estructuras. Es por ello que a pesar de las evidentes o solapadas ideas sobre el feminismo o denuncias al machismo imperante, su concepto de poder es tan amplio que abarca esas categorías.

El poder, como el discurso de la intelectualidad de los años setentas y como lo plantea teóricamente Foucault, se desarrolla explícita y descriptivamente en las situaciones ficcionalizadas a lo largo de esta obra. Por un lado, como generador

de efectos de verdad y productor de saber; por otro, desarrolla la violencia judicial y carcelaria. Por ello, la novela deja al descubierto sus métodos para instalar el miedo en la vida cotidiana a partir del horror y de lo abyecto, imponiendo silencios y cuotas de poder. "Dianita, la gente no se esfuma en el aire como el genio de la lámpara, entonces los sacan de la realidad (...) Los escamotean de nuestro mundo para tenerlos a su merced" (p.93). En tal sentido, la presencia del poder es primero vigilancia, "sabemos quién es usted", porque la han seguido antes de su captura, le colocan una capucha, la inmovilizan físicamente luego la desaparición y tortura para someter al detenido dejándolo en el frágil límite entre la vida y la muerte. En palabras de Liliana Heker en el artículo *Contra el poder*: "Aunque no aceptes mi autoridad, aunque no te parezcan convincentes mis razones, aunque creas que miento, vas a obedecerme porque yo tengo los medios para destruirte" (Heker, 1999:20).

Asimismo, narra el ejercicio del poder desde la humillación, las diversas formas de exclusión, la desaparición de detenidos, las torturas y muertes; desarrollando los abusos y vejámenes en la prisión ejercidos en Leonora: "Los procedimientos para repartir a los individuos, fijarlos y distribuirlos espacialmente, clasificarlos, obtener de ellos el máximo de tiempo y el máximo de fuerzas, educar su cuerpo, codificar su comportamiento continuo, mantenerlos en una visibilidad sin lagunas (...) construir sobre ellos un saber que se acumula y se centraliza" (Foucault, 1976:233) La prisionera-personaje se define por su relación con el poder. En prisión: "Ha quedado sola (...) No está el padre, no está Fernando, han quedado lejos otros hombres que la han amado, el partido no acudirá en su ayuda, ni velarán por ella los altos jefes montoneros. ¿A qué pertenece ahora?" (p. 62). Esa es la lección impartida por el poder porque: "el encarcelamiento penal, desde el principio del siglo XIX, ha descubierto a la vez la privación de la libertad y la transformación técnica de los individuos (...) Las técnicas correctoras forman parte inmediatamente de la armazón institucional de la detención penal" (Foucault, 1976:235-236). Las tecnologías correctivas cambiaron a Leonora de tal manera que descubre que desea solamente sobrevivir al horror impuesto.

La actitud de Leonora deja en evidencia que el poder necesita de la sumisión del otro, es decir, que la víctima lo acepte con mansedumbre. Justamente ella, quien "vive la vida como una copa tomada hasta el fondo" demuestra que el que oprime necesita la sumisión del el otro: "un acto de obediencia" (p.42). La sumisión al poder es física y psicológica para deshumanizar al prisionero teniéndolo bajo su garra. Intuir esto hace que Leonora vea las cosas de manera muy distinta porque la única manera de ganar frente en esa circunstancia es sobreviviendo. Ella claudica para sobrevivir, pues trata de fluir en medio de los horrores y adaptarse a la pesadilla "sin fin" que le ha tocado porque: "La única verdad es la vida" (p.55) y "El principio *sine qua non* es salvarse a sí mismo" (p.154).

A manera de conclusión.

Ya para finalizar, la pregunta no formulada a lo largo de todo de ese relato dentro del relato ¿Cómo contar el horror y lograr hacer literatura? ¿Cómo dejar una versión perdurable de una época? ¿Cómo interpretar lo que pasó y asignarle un lugar?

Respondemos con unas palabras de Liliana Heker: "He buscado desdibujar los límites entre documento y ficción, he buscado que el texto fuera, ante todo, un hecho literario, con todo lo que esto implica de sinuoso y de ambiguo (...) Sé que, para mí, su escritura fue un modo de atarme a la memoria, por incómodo o intolerable que esta memoria fuera. Un intento tal vez, de reconstruirme" (Heker, 1999: 103).

Fin de la historia es un relato metaficcional que asevera que si después de que todo pasó no hay nada, solo puedo contar cómo escribo esta novela apoyada en la memoria personal, en la memoria de los otros y en la memoria colectiva de la ciudad de Buenos Aires. Al final, lo único verdadero y comprobable es el texto que el lector tiene entre sus manos que narra los hechos desde la imposibilidad de contarlos, dejando en evidencia los intertextos con los que dialoga la narradora legitimando el relato de una memoria traumática, demostrando la fortaleza escrituraria del mismo.

Referencias

- Arfuch, L. (2007). Arte memoria y archivo (2000). En: *Crítica Cultural entre política y poética*.
- Ávila, F. (2007). *El concepto del poder en Michel Foucault*. En: <http://serbal.pntic.mec.es/AParteRei>, pp.1-16.
- Benjamin, W. (1973). *Discursos interrumpidos I*. (1940) Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1994). *Tesis de la filosofía de la historia*. (1940). Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1993). *Imaginación y Sociedad*. Madrid: Taurus.
- Benjamin, W. (1996). *Crónica de Berlín*. En: *Escritos autobiográficos*. Madrid: Alianza.
- Foucault, M. (1986). *Las palabras y las cosas* (1968). México: Siglo XXI
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión* (1976). México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1992). *Nietzsche, la genealogía, la historia*. (1971). En: *Microfísica del poder*. Bogotá: Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. Lenguaje y literatura. (1994). En: *De Lenguaje y literatura*. Barcelona: Paidós, pp. 63-103.
- Heker, L. (1996). *El fin de la historia*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Heker, L. (1999). *Las hermanas de Shakespeare*. Buenos Aires: Alfaguara.
- Todorov, T. (2000). *Los abusos de la memoria*. Barcelona: Paidós.

**EL TABACO Y LOS LUGARES DE ENUNCIACIÓN.
EL CASO DE FERNANDO ORTIZ Y GUILLERMO CABRERA INFANTE**

Ligia Yanira Yáñez Delgado
yanirayanez@hotmail.com
Instituto Pedagógico de Caracas
Venezuela

Licenciada en Letras (Universidad Católica
Andrés Bello 1993) y Magíster en Literatura
Latinoamericana (Universidad Simón Bolívar
1995).

RESUMEN

Además de construir un universo de significados relativamente autónomo, cada obra literaria trasciende su dimensión textual para dialogar con otros discursos. Este trabajo se orienta a tender líneas de diálogo, a partir del tratamiento dado al tabaco, entre el discurso del antropólogo en el *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* de Fernando Ortiz, y el de la crónica en *Puro humo* de Guillermo Cabrera Infante. En este sentido, se pretende demostrar en qué medida la literatura desacraliza el discurso de la historiografía y los tradicionales estudios antropológicos y sociales para dar paso a una diferente praxis. Se abordarán los factores que determinan el campo cultural caribeño a partir de la concepción del Caribe como área rítmica en términos de Antonio Benítez Rojo; de las propuestas de Pierre Bordieu sobre campo cultural; de las observaciones de Michael Foucault sobre el discurso y el poder y la categoría del autor, así como las definiciones de lo literario de Jonathan Culler y los aportes sobre clase social de Jesús Martín-Barbero. En la definición del particular campo intelectual cubano orienta nuestra lectura el trabajo de Alberto Abreu Arcia. Gerard Genette nos permite aproximarnos a los paratextos de estas obras y los trabajos de Díaz Bild, Kenna Ravenet y Álvaro Navarro nos guían en cuanto al tratamiento del humor.

Palabras clave: Caribe, tabaco, dialogicidad, frontera cultural.

Recepción: 03/02/2016

Evaluación: 06/04/2016

Recepción de la versión definitiva: 22/06/2016

**TOBACCO AND STATEMENT PLACES:
THE CASE OF FERNANDO ORTIZ AND GUILLERMO CABRERA INFANTE**

ABSTRACT

Besides building a relatively autonomous universe, each literary work transcends its textual dimension to carry on a dialogue with other discourses. With the treatment given to tobacco as the starting point, this paper aims at drawing dialogue lines between the anthropologist's discourse in *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* of Fernando Ortiz, and that of the chronicle in *Puro humo* of Guillermo Cabrera Infante. In this sense, we attempt to show the extend to which literature deconsecrates the discourse of historiography and the traditional anthropological and social studies in order to give way to a different praxis. The factors that determine the Caribbean cultural field are approached from the conception of the Caribbean as a rhythmic area in terms of Antonio Benítez Rojo, of the proposals of Pierre Bordieu about cultural field, of the observations of Michael Foucault on discourse and power and the author's category, as well as the definitions of the literary of Jonathan Culler and the contributions about social class of Jesús Martín-Barbero. Regarding the definition of the particular Cuban intellectual field, our reading is guided by the work of Alberto Abreu Arcia. Gerard Genette allows us an approach to the paratexts of these Works and the Works of Díaz Bild, Kenna Ravenet and Álvaro Navarro guide us with regards to the treatment of humor.

Key words: Carib, tobacco, dialogicidad, cultural border.

**LE TABAC ET LES LIEUX D'ÉNONCIATION.
LE CAS DE DE FERNANDO ORTIZ Y GUILLERMO CABRERA INFANTE.**

RÉSUMÉ

Au-delà de construire un univers de signifiés relativement autonomes, chaque ouvrage littéraire dépasse sa dimension textuelle pour dialoguer avec d'autres discours. L'orientation de cet article est de tendre des lignes de dialogues partant du traitement donné au tabac, entre le discours de l'anthropologue dans le *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* de Fernando Ortiz, et celui de la chronique dans *Puro humo* de Guillermo Cabrera Infante. A cet égard, on prétend montrer dans quelle mesure la littérature désacralise le discours de l'historiographie et de traditionnels discours anthropologiques et sociaux pour faire place à une praxis différente. On abordera les facteurs déterminant le champ culturel caribéen à partir du Caraïbe tel que zone rythmique d'après Antonio Benítez Rojo; des propositions de Pierre Bordieu sur le champ culturel ; des observations de Michel Foucault sur le discours et le pouvoir et la catégorie de l'auteur, ainsi que les définitions de ce qui est littéraire de Jonathan Culler et les apports sur la classe sociale de Jesús Martín-Barbero. Le travail d'Alberto Abreu Arcia oriente notre lecture lors de la définition du particulier champ intellectuel cubain. Gerard Genette permet de nous approcher des paratextes de ces ouvrages. Les travaux de de Díaz Bild, Kenna Ravenet y Álvaro Navarro nous guident en ce qui concerne le traitement de l'humour.

Mots clé : Caraïbe, tabac, dialogicité, frontière culturelle.

**IL TABACCO E I LUOGHI DELL'ENUNCIAZIONE.
IL CASO DI FERNANDO ORTIZ E GUILLERMO CABRERA INFANTE**

RIASSUNTO

Oltre a costruire un universo di significati relativamente autonomo, ogni opera letteraria trascende la sua dimensione testuale per dialogare con altri discorsi. Questo lavoro si concentra su linee di tendenza del dialogo dal trattamento dato al tabacco, tra il discorso dell'antropologo nell'argomento nel *Contrapunteo cubano del tabacco y del azúcar*, di Fernando Ortiz e quello della cronaca in *Puro humo*, di Guillermo Cabrera Infante. In questo senso, è destinato a dimostrare in quale misura la letteratura dissacra il discorso della storiografia e gli studi antropologici tradizionali e sociali per cedere il passo a una prassi diversa. Saranno indirizzati i fattori che determinano il campo culturale caraibico, a partire dalla concezione dei Caraibi come area ritmica in termini di Antonio Benítez Rojo; le proposte di Pierre Bordieu sul campo culturale; le osservazioni di Michael Foucault sul discorso e il potere e sulla e la categoria dell'autore, così come le definizioni del fatto letterario di Jonathan Culler e i contributi sulla classe sociale, di Jesús Martín-Barbero. Nella definizione dell'ambito specifico del campo intellettuale cubano orienta la nostra lettura l'opera di Alberto Abreu Arcia. Gerard Genette ci permette l'approccio ai paratesti di queste opere e i lavori di Díaz Bild, Kenna Ravenet e Alvaro Navarro ci guidano per quanto riguarda l'aspetto umoristico.

Parole chiavi: Caraibi, tabacco, dialogicidad, frontiera culturale.

**O TABACO E OS LUGARES DE ENUNCIÇÃO. O CASO DE FERNANDO ORTIZ E
GUILLERMO CABRERA INFANTE**

RESUMO

Além de construir um universo de significados relativamente autônomo, cada obra literária transcende sua dimensão textual para dialogar com outros discursos. Este trabalho orienta-se a tender as linhas do diálogo, a partir do tratamento dado ao tabaco, entre o discurso do antropólogo no *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* (Contrapunteo cubano do tabaco e do açúcar) de Fernando Ortiz, e a crônica em *Puro humo* (Pura fumaça) de Guillermo Cabrera Infante. Neste sentido, pretende-se demonstrar em que medida a literatura dessacraliza o discurso da historiografia

e dos estudos antropológicos e sociais tradicionais para dar lugar a uma práxis diferente. Abordam-se fatores que determinam o campo cultural caribenho a partir da concepção do Caribe como área rítmica nos termos de Antonio Benítez Rojo; das propostas de Pierre Bordieu sobre o campo cultural; das observações de Michel Foucault sobre o discurso e o poder e a categoria do autor, assim como as definições do literário de Jonathan Culler e as contribuições sobre a classe social de Jesús Martín-Barbero. Na definição do campo intelectual cubano particular, nossa leitura está orientada pelo trabalho de Alberto Abrey Arcia. Gerard Genette nos permite nos aproximar aos paratextos dessas obras e aos trabalhos de Díaz Bild, Kenna Ravanet e Álvaro Navarro em relação com o tratamento do humor.

Palavras-chave: Caribe, tabaco, dialogicidade, fronteira cultural.

La posibilidad de establecer líneas de diálogo entre el *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* de Fernando Ortiz y *Puro humo* de Guillermo Cabrera Infante nos recuerda una frase de Noé Jitrik: «para reconocer la diferencia hay que empezar por encontrarse con lo igual». La obra literaria no es un objeto cerrado, sino que se abre hacia múltiples lecturas, infinitos diálogos que cada lector podrá establecer con otras obras y discursos, hasta que las palabras propias se confunden con las ajenas; y en el proceso unos y otros dejan de ser ellos mismos. Por distintas que sean estas obras, el tabaco permite el encuentro y el diálogo parece continuarse indefinidamente.

Nuestro objetivo es establecer las líneas de diálogo que se tienden entre el discurso del antropólogo en el *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* de Fernando Ortiz y el de la crónica en *Puro humo*. Si todo discurso literario se nutre de la realidad en la cual se gesta, a la vez que puede funcionar como agente de transformación de esta sociedad al organizar, rechazar o redefinir los enunciados no literarios que maneja ¿es posible afirmar que la literatura desacraliza el discurso de la historiografía y los tradicionales estudios antropológicos y sociales? ¿Es en este sentido que se orientan las obras que aquí nos ocupan?

A partir de la concepción del Caribe como área rítmica en términos de Antonio Benítez Rojo (1998) y de las propuestas de Pierre Bordieu (1997) sobre campo cultural, abordamos aquellos factores que determinan el campo intelectual caribeño: hibridación entre cultura dominante y subalterna, asimetrías de todo tipo, multitemporalidad, sincretismo, heterotopía, y juegos de poder. Nos acercamos

luego a los respectivos campos intelectuales y a los proyectos creadores de Fernando Ortiz y Guillermo Cabrera Infante tomando en consideración los aportes de Michael Foucault sobre el discurso y el poder (1990) y la categoría del autor (1984), así como las definiciones de lo literario de Jonathan Culler (2000) y los aportes sobre clase social de Jesús Martín-Barbero (1987). En la definición del campo cultural posterior a la Revolución Cubana resulta imprescindible el trabajo de Alberto Abreu Arcia (2007). Otros diálogos se establecen entre el *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* y *Puro humo*, esta vez desde los paratextos y entonces nos orientan los aportes de Gerard Genette (2001). Finalmente, abordamos el tratamiento del humor en los textos tomando en consideración los trabajos de Díaz Bild (2000), Kenna Ravenet (2001) y Álvaro Navarro (2008).

Uno de los primeros aspectos que llama la atención en el caso del texto de Ortiz es que después de la publicación del ensayo en 1940, aparece en 1963 una edición que fuera preparada por su autor con el título de *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar (Advertencia de sus contrastes agrarios, económicos, históricos y sociales, su etnografía y su transculturación)*, en la que se reedita el texto original de 94 páginas. En esta se agregan veinticinco capítulos —439 páginas— al texto publicado originalmente, y son el resultado de un minucioso trabajo de investigación por parte del autor. La sección que ocupan estos capítulos está presentada con el título «Transculturación del tabaco habano e inicios de la esclavitud de negros en América». Por su parte, Guillermo Cabrera Infante publica en inglés en 1985 *Holy Smoke*, y no fue sino quince años más tarde que la reescribe en español y aparece publicada como *Puro humo* (en el prólogo se aclara que no se trata de una traducción, sino de una reescritura). Es decir, que curiosamente y aunque en situaciones disímiles, ambas obras tuvieron una transformación entre su primera versión y la que hoy leemos.

La geografía del Caribe abarca islas y territorios colindantes, convirtiéndose así en una unidad supranacional independiente de los países que la integran. Esta específica geografía, así como las particularidades culturales, étnicas, políticas y económicas de la región se traducen en una complejidad ajena a cualquier intento homogeneizador organizado desde el poder. Únicamente la existencia de diversos

ámbitos lingüísticos -español, inglés, francés, neerlandés, creole y papiamentu, entre otros- resultaría un obstáculo insalvable ante cualquier pretensión de generalización. Aprehender esta multiplicidad, turbulencia e imprecisión exige considerar los procesos más que las respuestas definitivas; la huella, el pliegue y la memoria más que la pretensión de nitidez, la conclusión y el epílogo. En *Puro humo* encontramos la huella, la memoria del *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. En ambas obras, la identidad discursiva oscila, es movediza.

Señala Antonio Benítez Rojo (1998) que la inestabilidad es el principio para construir una propuesta de lo caribeño. En un intento de definir lo caribeño entre la década del veinte y del cuarenta se destacó el legado africano; esto permitió que el negro se deslastrase del sentimiento de inferioridad arrastrado por luengos siglos, a la vez que favoreció el despertar de la pasividad política y social que había caracterizado a este importante sector de la población caribeña. La negritud fue el pensamiento predominante en estas décadas, y desde allí los intelectuales buscaban encontrar una salida hacia su reafirmación cultural. Más adelante, entre los cincuenta y los sesenta, los cambios derivados del fin de la colonización, el surgimiento de nuevas formas de nacionalismo, el estructuralismo y el triunfo de la Revolución Cubana llevó a pensar el Caribe «en términos de oposiciones binarias tales como cultura dominante/cultura dominada, cultura popular/cultura elitista, cultura del colonizador/cultura del colonizado, cultura soberana/cultura dependiente, cultura imperialista/cultura socialista, etc.» (p. 391)

En contraposición a estas tendencias, Benítez Rojo considera que en las últimas décadas las investigaciones acerca de la cultura caribeña parten de un pensamiento mestizo, cercano al deconstructivismo y más próximo a esta compleja realidad. Su propuesta es el estudio del Caribe como un área rítmica, pues considera que el ritmo caribeño (entendido como polirritmo y polimetría) estructura muchos otros aspectos. (p. 393) De este ritmo, señala el autor, depende la oralidad –tan importante en la conservación de literaturas, costumbres, canciones, juegos, tradiciones, religiones... El origen de la oralidad reside en la economía de plantación, fenómeno más importante en la historia del Caribe y punto de partida

para su definición de la identidad. No se trata solo de un parámetro útil para estudiar la región, sino que permite establecer cambios y continuidades

...a través de los lentes de múltiples disciplinas; a saber: la economía, la historia, la sociología, la ciencia política, la antropología, la etnología, la demografía, así como a través de innumerables prácticas que van desde las comerciales a las militares, desde las religiosas hasta las literarias. (p. 56)

La plantación generó en sí misma su contraparte, la contraplantación. No es posible entender la cultura que se genera en el Caribe si no considera este binomio y los alcances que tuvo. Por su parte, Benítez Rojo considera que a pesar de las particularidades determinadas por las metrópolis que impusieron el sistema de plantación, las cuales determinaron grados de africanización que varían entre las islas, e incluso de los diferentes tiempos en que se instalaron las plantaciones (España emprendió en sus colonias una política de plantación apenas en el siglo XVIII), solo se puede pensar en una sociedad pancaribeña «en la medida en que un sistema de ecuaciones fractales o una galaxia lo es» (p. 95) Desde esta perspectiva, los procesos de criollización de los negros son entendidos por el autor como un estado permanente, «una serie discontinua de recurrencias, de *happenings*, cuya única ley es el cambio.» (p. 396) Así, los componentes africanos, europeos, asiáticos y americanos se acercan, se repelen, se distancian, se vuelven a unir...Y siempre en los estados de criollización es la plantación el esquema que se repite incesantemente, el orden hacia el que tiende todo nuestro quehacer cultural. Este sistema no solo trajo la modernidad a estas tierras en términos tecnológicos (en Cuba los esclavos eran vacunados contra la viruela cuando en Europa aún se tenían reservas hacia la aplicación de las vacunas), sino también en el quehacer cultural, generando en cada isla campos culturales específicos. En el Caribe, región de hibridación entre la cultura dominante y la subalterna, asimetrías de todo tipo, multitemporalidad, sincretismo y heterotropía, los juegos de poder también determinan el campo intelectual, aunque muy a lo caribeño; muy « de cierta manera », en términos de Benítez Rojo. (p. 36) Si pensamos en la hegemonía de este campo intelectual, podemos afirmar que las obras de Ortiz y Cabrera Infante se integran a esa compleja red del espacio cultural cubano.

Cubanos de adentro y de afuera

Es manifiesto que entre los autores que aquí trabajamos varían los proyectos creadores: ante la sobriedad de Ortiz y el empeño en la rigurosidad científica, el desparpajo, la fabulación descarada de la historia del Caribe, el doble sentido, el hipertexto de Cabrera Infante. Ante la mirada continua en Cuba y sus procesos históricos de uno, el diálogo abierto que el otro mantiene con Europa y Estados Unidos, con la literatura, el cine, la publicidad. Pero en ambos autores la coincidencia –feliz o no– de que lo caribeño y lo cubano están indisolublemente unidos a la historia del tabaco. El *Contrapunteo* es una obra que emerge del campo de la antropología, pero dada su alta factura ha pasado a formar parte del corpus de la literatura cubana. Su escritura posee el tono, el ritmo y la elaboración propia de la literatura. Ahora bien, si el discurso (Foucault, 1990) es definido «como una serie de enunciados que dependen de un mismo sistema de formación» (p.181), ¿qué hace de ésta una obra literaria? ¿Quién la define y desde dónde?

Que un texto pueda ser considerado literario depende de la conjunción de dos aspectos: la intención del emisor de hacer literatura y de la recepción de la obra, la cual estará mediatizada por el campo cultural y las relaciones de poder que en él se dan. En otras palabras, debe haber un objeto con características literarias y un contexto literario que incluya el objeto. En el suceso textual que es la literatura el lector asume que las dificultades del lenguaje literario tienen una finalidad comunicativa, se esfuerza en interpretarlas y las integra en un objetivo comunicativo superior (Culler, 2000). Otro rasgo intrínseco de la literatura es su carácter ficcional, pero esto no es válido para el ensayo literario: este género, magistralmente cultivado en la literatura latinoamericana, ha aportado extraordinarias interpretaciones de nuestra cultura.

Fernando Ortiz publica su *Contrapunteo* en 1940. No es su primera obra, pues desde la primera década del siglo XX Ortiz llevó a la imprenta varios títulos producto de su investigación antropológica: *Los negros brujos* (1906), *Las rebeliones de los afrocubanos* (1910), *Entre cubanos, psicología tropical* (1913),

Historia de la arqueología indocubana (1922), *Un catauro de cubanismos* (1923) y el *Glosario de afronegrismos* (1924). Todas estas obras sobre Cuba y su cultura dan muestra de su sólida formación intelectual: doctor en Derecho, diplomático de carrera, profesor universitario, estudioso de la sociología, editor de varias revistas, boletines y folletos, fundador y director de la Sociedad de Estudios Afrocubanos (término inventado por él). Se trata, en definitiva, de un autor que para el momento de publicación del *Contrapunteo* ya había alcanzado un espacio en su campo intelectual, y su praxis discursiva tenía carácter institucional.

Plantea Michel Foucault (1984) que en las sociedades contemporáneas el autor es una categoría que determina en parte la particular manera de circulación de los discursos literarios:

Pero los discursos «literarios» ya solo pueden recibirse dotados de la función autor: a todo texto de poesía o de ficción se le preguntará de dónde viene, quién lo escribió, en qué fecha, en qué circunstancias o a partir de qué proyecto. (p. p.62)

Si bien el autor francés se está refiriendo a la literatura, su afirmación nos permite entender la excelente acogida dada por los intelectuales cubanos no solo al *Contrapunteo* sino a toda la obra de Fernando Ortiz, por la vinculación que establece entre el texto literario y las relaciones de poder que se presentan en una sociedad.

Fernando Ortiz vivió entre Cuba y España el tránsito que esta isla hiciera de la colonia a la república, época marcada por fuertes contradicciones. Inicialmente cercano al positivismo, el autor agudiza luego sus críticas a la dinámica social cubana y deriva hacia una identificación con la izquierda intelectual. Al querer hallar respuestas a determinados aspectos de la problemática social de su isla se inicia en las ciencias sociales, de manera que va progresivamente de los métodos historicistas hasta la amplia mirada capaz de interpretar campos científicos, conceptos y métodos de investigación social. Hacía ya más de veinte años que venía dando la lucha por su propio espacio, por tener una voz propia en el contexto cubano, al cual estaría indisolublemente ligado toda su vida, y ya era en la década de los 40 un intelectual de alta talla.

En sus ensayos literarios el autor devela las profundas contradicciones presentes en la sociedad cubana, donde la llamada «sacarocracia», o aristocracia azucarera cubana, se afirma como clase desde la negación del otro. Tal como afirma Jesús Martín-Barbero (1987):

Una clase se afirma negándole a la otra su existencia en la cultura, desvalorizando pura y llanamente cualquier otra estética, esto es, cualquier otra *sensibilidad*, que es lo que en griego quiere decir estética. Afirmada en la distinción la cultura legítima rechaza ante todo una estética que no sabe distinguir las formas, los estilos y sobre todo que no distingue el arte de la vida. (p.92)

Si por una parte toda su obra revela, como se planteó en el capítulo anterior, una visión de la modernidad un tanto nostálgica, y marca negativamente las consecuencias de una modernización implantada, extraña y deficiente, esta inclusión de la cultura del negro en su obra no idealiza ni a África ni a los afrodescendientes, sino que los aborda desde la rigurosidad científica que siempre lo caracterizó. Ortiz exhibe las praxis sociales desde las cuales las distintas clases—y grupos étnicos— buscaron su afirmación en la vecina isla, salvando incluso los obstáculos que la oligarquía pudo representar.

La trascendencia del *Contrapunteo* desde el espacio de los estudios antropológicos hasta convertirse en una huella en la literatura cubana, obliga a revisar la concepción del campo intelectual según Bourdieu (1997) en el cual

Todas las posiciones dependen, en su existencia misma y en las determinaciones que imponen sus ocupantes, de su situación actual y potencial en la estructura del campo, es decir en la estructura del reparto de las especies de capital (o de poder) cuya posición controla la obtención de beneficios específicos (como el prestigio literario) que están puestos en juego en el campo. (p. 342)

Podemos entender, a partir de esta afirmación, cómo en la misma medida y con la misma fuerza Fernando Ortiz consolida una posición hegemónica en su campo intelectual y funda una praxis en la cual la alta factura del ensayo antropológico lo traslada al espacio de lo literario, mientras que Guillermo Cabrera Infante, luego de haber formado parte de la élite intelectual y política de la isla, desapareció de Cuba como persona y su obra literaria fue no solo prohibida sino borrada por muchos años de las historias de literatura cubana⁵. La jerarquización

⁵ Tenemos noticias de que en el año 2010 se publicó en Cuba un estudio crítico de varios autores sobre la obra de Cabrera Infante, pero no nos ha sido posible dar con este texto, que desde finales del 2011 está agotado en las librerías de La Habana.

de las prácticas discursivas implica subordinación, desplazamiento y segregación de enunciados que no pueden ser dichos (Foucault, 1990). Los fuertes mecanismos de poder que se evidencian en la literatura determinaron que la obra de Guillermo Cabrera Infante, independientemente de los éxitos que el autor alcanzara en el exterior, fuera rodeada de silencio en su país, al punto que ni siquiera se hacía mención de los premios que recibía en la prensa de la isla.

Alberto Abreu Arcia (2007) plantea que desde mediados del siglo XX el complejo campo cultural cubano solo puede ser abordado a partir de la correlación entre las urgencias políticas, sociales y la correlación de las fuerzas constitutivas del campo intelectual. Los discursos historiográficos sobre el arte y la literatura de la década de los sesenta son el producto de los complejos procesos que se vivieron en esta etapa. La historicidad de la época se escribía desde la inmediatez, y para Abreu Arcia, en esta década el poder gestó un nuevo sujeto estético, con sus roles y sus relaciones con el centro, la historia y la nación.

En los sesenta el escritor latinoamericano toma conciencia de su protagonismo en las transformaciones sociopolíticas del continente. Comienza entonces a expresar su militancia desde sus actividades como intelectual. En este escenario, encontramos la revista *El caimán barbudo*, escrita por jóvenes para quienes era fundamental tanto el compromiso con el proceso como la acción. Su ruptura con la literatura precedente no se dio solo en términos literarios, sino desde la identidad revolucionaria y política del escritor. Allí se legitimaron o no narradores, tomando como nuevo canon literario la narrativa de la violencia.

Para finales de la década de los sesenta, ante el reconocimiento del mercado como una instancia de legitimación, los intelectuales latinoamericanos y sus producciones se distanciarán de la politización y tomarán los senderos «de la profundización y la explotación del campo del lenguaje, de las estructuras y técnicas narrativas.» (118) *Tres tristes tigres* de Cabrera Infante está en esta línea.

Guillermo Cabrera Infante tuvo desde muy joven una destacada actividad intelectual: crea la cinemateca de La Habana, funda la revista *Nueva generación* en 1954; poco tiempo después se encarga de *Lunes de revolución* y de la sección literaria del diario *Revolución*, ambos cerrados por el gobierno. Apoya el proceso

cubano en sus inicios y ocupa varios cargos de índole cultural, pero ya desde 1965 empieza a hacer comentarios irónicos contra el gobierno sobre aquellos aspectos en los que disenta. Es trasladado a Bruselas como agregado cultural, lo que él consideró, haciendo gala de su sentido del humor, el equivalente de ser deportado a Siberia. Cuando se produce su desertión del régimen, hubo en la isla una fuerte polémica que dejó de manifiesto, según Abreu Arcia, «la noción del intelectual revolucionario, sus límites y coordenadas por las que atraviesa su radio de acción.» (p.121)

Volviendo a su obra literaria, en 1960 había publicado *Así en la paz como en la guerra*, antología de cuentos; sin embargo, son sus novelas las que lo catapultan como uno de los autores más leídos en nuestro idioma. Sus obras posteriores: *Exorcismos de castillo* (1966), *Vistas al amanecer en el trópico* (1974), *La Habana para un infante difunto* (1979), *Holy Smoke* (1985), *Mea Cuba* (1993), *Delito por bailar el chachachá* (1995), *Ella cantaba boleros* (1996), *Vidas para leerlas* (1998), *El libro de las ciudades* (1999) y *Todo está hecho con espejos* (1999). Recibió el premio Miguel de Cervantes en el año 1997.

Cabrera Infante tuvo también una destacada carrera como guionista cinematográfico: *Banishing Point*, *Un oficio del siglo XX*, *Arcadia todas las noches*, y *Cine o sardina*; aunque su más trascendental y conocida contribución con este arte fue con el filme de John Houston, *Bajo el volcán*. Murió en el año 2005.

Como puede observarse, los autores aquí trabajados tuvieron fecundas y exitosas carreras como escritores, independientemente de que, a diferencia de Ortiz, Cabrera Infante debiera luchar por la hegemonía del campo cultural dentro de Cuba y luego, como escritor en el exilio, desde Europa. En ambos casos, con la estructura dinámica del campo intelectual al que estos escritores pertenecieron interactúa una pluralidad de instancias (artistas, editoriales, academias, agentes) que se definen por su posición en esa estructura, así como por el grado de autoridad ejercida sobre el público. Pero escrita dentro o fuera de la isla, hablamos de literatura cubana, y si hay un rasgo definitorio en la praxis literaria del Caribe es el continuo intento de explicarse, de definirse desde el espacio textual.

Paratextos y Otros Diálogos

Pese a la distancia que separa a estas obras en lo referente a las fechas de publicación y las respectivas condiciones de producción, ambas abordan la temática del tabaco desde particulares lugares de enunciación para así construir representaciones de la cubanidad y de la modernidad caribeña. Pero además se hacen evidentes la identidad entre ellas, sus distintos sentidos y los proyectos de creación a los que obedecen. *Puro humo* no es el eco del *Contrapunteo*, así que no intentamos establecer, en términos de Foucault (1990), la originalidad o trivialidad de una praxis en función de la otra: «No existe semejanza en sí, inmediatamente reconocible, entre las formulaciones (discursivas): su analogía es un efecto del campo discursivo en que se la localiza.» (p.240)

Dejemos que se escuchen algunos retazos de este diálogo sobre el tabaco, el cual se percibe ya desde los paratextos de ambas ediciones. El término paratexto proviene del griego y significa «junto al texto, al lado del texto», y fue introducido por Gerard Genette (2001), quien plantea que los textos nunca vienen desnudos, sino que están acompañados por una serie de representaciones, verbales o no, las cuales constituyen una suerte de zona de paso entre el texto y la forma en que este es leído. Para el autor francés, el paratexto es

... aquello por lo cual un texto se hace libro y se propone como tal a sus lectores, y, más generalmente, al público. Más que de un límite o de una frontera cerrada, se trata aquí de un umbral [...], que ofrece a quien sea la posibilidad de entrar o retroceder. (p. 7)

Genette estudia en la categoría de paratextos el formato del libro, el título y el subtítulo, los créditos y agradecimientos, la dedicatoria, las tipografías, el papel, la diagramación... es decir, todos aquellos elementos que rodean a la obra, constituyen su marco y condicionan su recepción.

La primera edición del *Contrapunteo* de Ortiz estuvo prologada por Bronislaw Malinowski⁶, lo que no es casual dado el prestigio del autor polaco y la

⁶ Bronislaw Malinowski, antropólogo considerado padre de la escuela funcionalista, escuela que considera que todas las instituciones sociales están relacionadas entre sí, y obedecen a las necesidades de los individuos de satisfacer sus requerimientos individuales, principalmente biológicos; es decir, tienen carácter de *función*. Se opone a las consideraciones evolucionistas de las sociedades humanas y vincula estas instituciones a representaciones y creencias de los distintos grupos sociales. <http://psicopsi.com/Funcionalismo-Bronislaw-Malinowski>. (Consultado el 20-8-2011)

afinidad ideológica entre él y Ortiz⁷, y este prólogo se ha mantenido en ediciones posteriores. Para esta investigación hemos manejado la edición de Biblioteca Ayacucho, que contiene un primer prólogo titulado «Ortiz y sus contrapunteos» escrito por Julio Le Riverend y luego el de Malinowski. El prólogo —o prefacio— es definido por Genette como «toda especie de texto liminar (preliminar o posliminar) autoral o alógrafa, que constituye un discurso establecido a propósito del texto que sigue o que precede.» (p. 135) El de Malinowski es, en términos de Genette, el «prefacio *original*» (p. 148) de la obra de Ortiz, escrito por solicitud del autor, y llama la atención que aun cuando a diferencia de la introducción los prólogos pueden variar de una edición a otra, el de Malinowski se ha conservado en la mayoría de las ediciones del *Contrapunteo*. Lo particular en la edición de Ayacucho es que el primer prologuista dialoga con el trabajo del polaco, manifestando su acuerdo o desacuerdo con sus propuestas.

Si bien este llamado «prefacio *original*» no debería pretender sino que la obra sea objeto de una buena lectura, el de Malinowski valora al *Contrapunteo* como una «obra modelo» (p. 3) —pero no sin que el prologuista se presente como un conocedor de Cuba, ostentando así su autoridad para prologar la obra de Ortiz. Queda muy en claro que el autor polaco no alcanzó a leer la opinión de Genette al respecto:

El único mérito que un autor puede atribuirse por vía del prefacio, sin duda porque emana de la conciencia más que del talento, es el de la veracidad, o al menos de sinceridad, es decir, de esfuerzo hacia la veracidad. (p. 176)

Malinowski señala la génesis de la obra cuando refiere que en 1919 el autor cubano le había participado que en su próxima obra introduciría «un nuevo vocablo técnico, el término transcultura, para reemplazar varias expresiones corrientes como ‘cambio cultural’, ‘aculturación’, ‘difusión’, ‘migración u ósmosis de cultura’ (...)» (p. 3), y reconoce la importancia del uso de términos correctos, pues son estos portadores de sentido y de ideología. Desde su posición hegemónica — e insiste en que la tiene— está validando no solo el aporte de Ortiz, pues considera que transcultura es un término «*etnocéntrico con una significación*

⁷ En la edición que manejamos, el prólogo de Malinowski está íntegramente escrito en cursiva, por lo que las citas textuales que aquí incorporamos se copian usando estos caracteres.

moral» (p. 4), sino también el lugar del investigador cubano en su campo intelectual, a la vez que entrega al lector una información que considera necesaria para garantizar una buena lectura del *Contrapunteo*.

Por otra parte, el prologuista expresa que el método de Ortiz para estudiar la coexistencia de las culturas europeas, africana e indígena en Cuba es el funcionalismo, y pone de manifiesto su completa conformidad con este supuesto:

Bien claro queda, pues, con estas citas cuán plenamente concuerda mi modo de pensar con el análisis hecho por Fernando Ortiz en el presente volumen. Y no necesito añadir que estoy orgulloso de ello. (p. 7)

Ciertamente, los prólogos pretenden persuadir al lector, y su función es generar veracidad y sostener sentidos. Sin embargo, y sin pretender profundizar en esta discusión, encontramos que Ortiz afirmó en más de una ocasión no ser funcionalista. En la obra de Ortiz las prácticas sociales son consideradas como prácticas dinámicas dentro de la sociedad. Por ejemplo, al referirse a la costumbre de fumar tabaco entre hombres y mujeres, afirma:

El tabaco es cosa hombruna. (...) Por excepción fumaron antaño sus tabacos vegueros las mujeres campesinas de Cuba, que compartían con sus hombres los placeres y labores de la vida rústica, y no pocas que en las ciudades conservaban con cierta reserva doméstica las costumbres rurales. Y era entonces muy corriente entre las mujeres criollas de los países tabacaleros. También fumaron por Europas ciertas tonudas y voluntariosas señoras aristocráticas en sus intimidades libertinas. (...) Ahora, en esta época que atenúa el dimorfismo social de los sexos, fuma la mujer tanto como su rudo compañero. (p. 21)

Más que desentrañar las motivaciones de la práctica social en cuanto a «función» (en términos de Malinowski), Ortiz examina el consumo del tabaco entre mujeres como dinámica histórica, vinculado a aspectos económicos y sociales, así que ni teórica ni metodológicamente se acerca al funcionalismo.

Muchos paratextos han cambiado en las sucesivas reediciones del *Contrapunteo* lo cual corrobora el carácter funcional de estos elementos. Aunque el prólogo de Malinowski se haya mantenido conservando su voz como elemento legitimador, en la actualidad el de Ortiz es, por sí mismo, un texto suficientemente reconocido en la antropología y la literatura.

También los paratextos de la edición de *Puro Humo* reclaman nuestra atención. El primero: en la llamada página de derechos o página de créditos de la

edición de Alfaguara aparece el título original: *Holy Smoke*, y debajo los registros del autor y el de la traducción, que reza «Traducción del autor y de Iñigo García Ureta». Que esta obra de Cabrera Infante, escritor cubano en el exilio desde mediados de los años 60 y ciudadano del Reino Unido desde los 70, haya sido originalmente publicada en inglés, aporta mucha información desde el punto de vista del proyecto creador del escritor y de su lugar en el campo intelectual.

En la siguiente página, un breve prólogo (que no se identifica como tal ni está firmado) comienza explicando que la obra fue publicada originalmente en inglés en 1985 en Londres y Nueva York con el título *Holy Smoke*, y que ese título ha sido «usurpado por otros». (p.7) Se refiere el autor del prólogo a un tema del disco *No Prayer for the Dying* (1990) de la banda británica Iron Maiden, así como a la película de Jane Campion de 1999. La lectura de estas primeras líneas del prólogo de *Puro humo* conecta con nuestra lectura, en el sentido de que ya anuncian las relaciones hipertextuales que definen a la obra. De manera directa se acusa a los plagarios, y se incluye un comentario de Cabrera Infante acerca de los robos de los que ha sido objeto: «si los títulos tuvieran *copyright* yo sería rico». (*ibid.*) Más adelante se aplaude la habilidad de Cabrera de poder escribir en más de una lengua y se asegura que esta edición «no es una versión, sino una reescritura que la lengua hace posible.» (*ibid.*) En la misma línea del prólogo de Malinowski, este paratexto también parte de la valoración de *Puro humo* para a continuación suministrar al lector las informaciones que asegurarían una buena lectura de la obra. En este sentido resalta la siguiente afirmación: «Pero es más que nada una crónica erudita de la relación entre el puro y el cine.» (p.8)

Consideramos que si bien este prólogo responde a una necesidad pragmática orienta en exceso la mirada del lector hacia la relación cine-tabaco, aún cuando desde la portada —como también señala el prologuista— una imagen del Groucho pareciera estar reafirmando esta posibilidad de lectura. Si bien el contexto de escritura, así como el saber y las intenciones del emisor y las competencias discursivas del receptor determinan el significado de la obra literaria, ésta siempre es un suceso textual y como tal puede ser actualizada, es decir, puede emerger de su contexto de creación, acomodarse a otros y

determinar así su permanencia temporal al cargarse de nuevos significados. Desde esta perspectiva, la obra literaria es el punto inicial de un evento comunicativo que solo se cierra al ser decodificado. (Barrera, 2007) Desde nuestra lectura el Groucho Marx y la crónica del cine en relación con el tabaco adquieren, como hemos visto, valoraciones diferentes.

El siguiente paratexto es presentado con el título de «Nota Beníssima» (que puede traducirse como «bien conocido»): «Había en Cuba otrora, que rima con otra aurora, un programa radial matutino que creaba una forma de punto y contrapunto, usando la controversia musical, titulado *Dímelo cantando*. Este libro puede considerarse un *Dímelo contando*.» (p. 10) Se adivina la voz de Cabrera por el fino humor y los juegos de palabras (Cuba otrora-otra aurora / *cantando-contando*). El lector que conoce del exilio político de Cabrera sabrá a qué se refiere la Cuba de otrora, tema del que nos ocuparemos más adelante. El *contando* refuerza que es una historia del tabaco y una crónica erudita, estructuradas desde el más natural de los géneros discursivos: la narración.

Hay a continuación un epígrafe de José Raúl Capablanca, a quien se le identifica como «gran maestro»: «Los demás tratan, pero yo sé.» (p. 11) Los epígrafes nos hablan de los gustos y las preferencias del autor, y nos conectan con sus visiones de mundo y su ideología. Este es un paratexto definitivamente marginal y privilegiado a la vez, ya que se encuentra separado por la dedicatoria de los demás epígrafes, dispuestos en una sola página. En su reescritura de la historia de su país a partir de la historia del tabaco, el autor incorpora a un héroe popular cubano, campeón en ajedrez entre 1921 y 1926. Hacemos énfasis en este aspecto porque nos permite aseverar que hay otras posibilidades de lectura aparte de las señaladas en el prólogo.

Cabrera Infante dedica su obra a su padre, «quien a los 84 años aún no fuma». (p. 12) Según Genette (*op.cit.*), las dedicatorias implican «la realidad ideal de la obra misma cuya posesión (y cesión gratuita o no) no puede ser más que simbólica.» (p.101) Señala este autor que la dedicatoria en la actualidad (superados el patrocinio o la caución moral, intelectual o estética) tiene algo de invocación: «“Para un tal” implica siempre “Por un tal”. El dedicatario es de alguna

manera siempre responsable de la obra que le es dedicada y a la cual aporta *volens nolens* un poco de su participación.» (p. 116) La dedicatoria de *Puro humo*, a dos aguas entre el halago y el reproche, también deja abierta la posibilidad de que el dedicatario encienda su primer puro, si el libro lograra convencerlo de los placeres del tabaco.

El sentido del humor salta a la vista en los cuatro epígrafes que exaltan a continuación el tabaco o el hábito de fumar (p. 13). En estos paratextos ubicados más bien en el borde mismo de la obra encontramos a Oscar Wilde, Robert Louise Stevenson, Herr Doktor Schutte (a quien identifica como un «marxista precoz») y Rudyard Kipling. El texto de este último, «Enciéndeme otra Cuba» (*ibid*), en su juego con el nombre dado al habano nos deja abierta la interrogante acerca de cuál es la «otra Cuba» que Cabrera quiere que se le encienda, conociendo, como ya antes dijimos, su historia personal y su posición ideológica.

Nada es casual en un texto literario, tampoco lo es la elección de los epígrafes: un irlandés, un escocés y un británico nacido en la India. Acerca de Herr Doktor Schutte tenemos poco qué decir. Su apariencia más bien ficcional parece solo querer justificar su afirmación acerca de que «En el futuro todos los hombres podrán fumar habanos». Y su nombre parece un juego con el alemán shut, engañar, o Shutt, escombros.

En el mejor estilo cervantino del Prólogo del *Quijote*, cuando Cabrera Infante elige como epígrafes textos de Wilde, Stevenson y Kipling está reafirmando su posición en el campo cultural. Por otra parte, todos los epígrafes parecen ser pertinentes semánticamente a la obra, pero es el sentido del humor y la fina ironía que se devela en cada uno de ellos lo que constituye la marca personalísima del autor de *Puro humo*. Por otra parte, otro es el diálogo que se establece entre los autores de los epígrafes y de los prólogos con las obras y en última instancia con el lector, validando, legitimando y mediatizando, como ya hemos señalado, la recepción de los textos.

Como el diálogo entre el *Contrapunteo* y *Puro humo* no se limita a los aspectos paratextuales, sino que se deja escuchar a lo largo de la lectura de las obras, es necesario aguzar los sentidos para seguir el hilo a tantas voces que se cruzan. Acerca del descubrimiento de la planta y sus cualidades, comenta Ortiz que en 1560, ante alguna dolencia de un paje de Catalina de Médicis,

...el embajador de Francia en Portugal, Juan Nicot, mandó traer algunas plantas de tabaco, y aplicadas que fueron sus hojas sobre las úlceras del paje, sanó éste como por ensalmo, con rapidez inconcebible, y de ahí vino la reputación medicinal del tabaco más allá de Portugal y España. Se dice que fue sir Walter Raleigh, un conquistador inglés, quien lo presentó en la corte de Londres. (p. 71)

Más allá de la anécdota del paje enfermo, podemos ver como en el texto de Ortiz el énfasis está en el tabaco, su historia y sus propiedades. Otra es la versión que nos refiere Cabrera Infante en *Puro humo*:

Catalina de Médici tenía a un buen hombre como embajador en Portugal, Jean Nicot, lingüista y compilador del mejor diccionario francés de la época. El embajador Nicot envió a su reina algunas semillas (*tabac de la Amerique*) para que fueran plantadas, cultivadas, y las hojas usadas —un polvo potente— como medicina para gárgaras y como vomitivo. Recomendó el tabaco como particularmente bueno para inhalaciones y como dentífrico. Nicot llamó al tabaco la Planta Sagrada. Pero en Francia se lo denominó la Hierba de la Reina. A cambio, el tabaco lo recompensó a él: a Jean Nicot no se le conoce hoy como filólogo del reino, sino como el hombre que dio el nombre científico a la planta del tabaco (...) (p. 36)

Continúan las particularidades del tabaco entretejidas con la historia de Nicot: la hermandad que lleva su nombre y el dato curioso de que no hay prueba alguna de que el lingüista consumiera tabaco en ninguna de sus formas. A continuación, como en un juego de seguidillas, la historia de Raleigh. Pero no para documentar si fue o no quien llevó el tabaco a Inglaterra, sino para referirnos el episodio en que uno de sus criados lo encontró «en su casa echando humo por la boca, la nariz y las orejas —o al menos eso parecía. Creyendo que su amo estaba ardiendo, el sirviente “lo empapó con cerveza”.» (p. 37) A partir de este punto Cabrera Infante toma distancia del texto de Ortiz y se lanza a referirnos, con la excusa del tabaco y su consumo, intimidades de Raleigh y su relación con Marlowe. Este último, según Cabrera Infante muere apuñalado en un ojo por espiar, por lo que el autor juega con las advertencias dadas a los fumadores cuando se lamenta de que «ningún óptico te diga, al venderte un par de gafas, que

mirar perjudica seriamente la salud» (p. 39) La prosa de *Puro humo* hace pública la anécdota íntima. Este segmento de la obra no es una excepción, a lo que tendíamos que agregar cierta complacencia del autor en la maledicencia, el humor y el doble sentido. No debemos perder de vista que Cabrera Infante es ante todo un narrador, por lo demás excelente.

Los autores también nos muestran el resultado de sus investigaciones en el ámbito de la lingüística. En el caso de Ortiz, escribe en el *Contrapunteo*:

Tubano fue el nombre que los cultos quisieron darle al indio tabaco, aludiendo su forma tubular. Pero el vocablo cultista no prosperó y fue preferido el folklórico *cigarro*, apodado así en seguida porque su figura, su tamaño y su color recordaban a ciertos insectos o cigarrones de la campiña andaluza. (p.72)

Foucault (1990) considera que el saber forma parte del territorio de las ciencias, y es también el espacio desde el cual el sujeto se puede posicionar para hablar de los objetos tratados en su discurso. El saber es también la forma como se distribuyen los enunciados que enuncian, definen, aplican y transforman los conceptos. En definitiva, plantea el autor que el saber «se define por las posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso» (p. 307), por ende, su papel varía de acuerdo con las formaciones discursivas; visto de este modo, cualquier cosa puede ser considerada saber. Desde su construcción discursiva Ortiz está afirmando la condición india del tabaco a la vez que rechaza los artificios que pretendieron nombrarlo, y pese a que el nombre que se impone proviene, según precisa, del insecto andaluz, el antropólogo enfatiza el saber propio, aquel que coincide con su cosmovisión. Se acerca entonces a los planteamientos de Babini (1995), para quien el saber es una forma específica y distintiva de relacionarse del hombre con las cosas, que se traduce en cómo se percibe y se evalúa la realidad.

Por su parte Cabrera Infante, hombre de letras, presenta el tema y se extiende en los detalles:

Ahora las etimologías: *Cigarette* es francés, y más tarde inglés, del español cigarrillo, mientras que un *cigarrillo* en inglés es un purito, casi un cigarrillo marrón. El inglés *cigar* viene del español cigarro, que según el diccionario de la Real Academia Española, proviene a su vez de la voz maya *siqar*, aunque no ofrece el nombre de la traducción. (...) Lo más probable es que cigarro provenga de cigarra. En el sur de España se les llama, a las cigarras macho, cigarros, y estos insectos son tan grandes como cigarros, con espesas y largas alas y un color marrón

oscuro. No es muy difícil, para el animismo andaluz, ver en la cigarra un puro primitivo. Esta es, por cierto, la etimología ofrecida por el *Oxford Dictionary of English Etymology* que, positivamente, reconstruye la evolución de las palabras mejor que cualquier otro diccionario disponible. (p. 40 Sic)

Hemos querido citar en extenso esta referencia a la etimología de la palabra porque deja en evidencia el lugar de la enunciación de Cabrera Infante: su amplio conocimiento del inglés y el español, su agudeza investigativa, la autoridad de la cual él mismo se inviste para cuestionar el diccionario de la Real Academia Española, pues efectivamente tanto éste como el María Moliner dan la voz maya *siyar* como origen del término cigarro. En definitiva, lo que encontramos aquí es la complacencia del erudito en la investigación etimológica, pero ésta toma distintos matices cuando se trata de explicarnos el origen de la palabra tabaco: «Un tal doctor Ernst» (p. 29) señala Cabrera Infante, como regodeándose en la imprecisión, publica en una revista fechada en 1889 un artículo en el que señala que Rodrigo de Jerez y Luis de Torres preguntaron a un nativo de Gibara por lo que estaba haciendo; éste, que fumaba

(...) respondió con una frase que en arawaco moderno podría ser *dattukupa*, o «Estoy fumando». A de Jerez no le importaba un pimiento, pero de Torres era un lingüista de cierta clase. Fuera como fuese, los dos descubridores traspusieron las sílabas y oyeron, en vez de *dattukupa*, algo cercano a *dattupaku* —que suena casi como *that's tobacco* («Eso es tabaco»). El doctor Ernst nunca mencionó como era posible que esos dos españoles recién salidos de la Edad Media pudieran hablar un inglés moderno. (pp. 29-30)

En cada momento de la historia cambia el pensamiento acerca de la realidad. Si bien el saber se organiza de acuerdo con lo que designa el discurso, en este caso la organización del saber parte del investigador y de sus eventos particulares. Desde su propio lugar de enunciación evalúa el aporte del doctor Ernst, cuestionándolo e ironizando acerca de la credibilidad del planteamiento. Al contrastar ambos discursos —el de Cabrera Infante y el del «supuesto doctor Ernst»— pese a que hablan de lo mismo, es manifiesta la exclusión de toda posibilidad de globalización masiva, uniformante o definitiva. (Foucault, *op.cit.*) Cabrera Infante, ya lo hemos dicho, reescribe la historia de Occidente, la versiona y la ficcionaliza desde su identidad de caribeño— que no lo deja de ser, aunque estuviese viviendo en Londres, y como tal da cabida a la mirada europocéntrica

desde la cual se «inventó» el Caribe, en este caso, la europeizante mirada de Ernst sobre la etimología del indio tabaco de Ortiz.

Resultaría exhaustivo recorrer el camino demarcado por el diálogo que fluye entre estas obras, desde las cuales se representa desde la siembra de la *Nicotiana Tabacum* hasta la ceniza del puro; historia, rituales, personajes y usos vinculados a la planta y a sus productos derivados. Cuando el Caribe construye su historia desde la literatura, la entreteje con la historia de Occidente, con sus íconos, sus lugares comunes, sus momentos de gloria y sus debilidades. Como quien fragua una suerte de pase de cuentas, el Caribe, invención de Europa, exporta el tabaco para marcar y dar nuevos rumbos a la historia del Viejo Continente. Y también a su literatura: Refiere Fernando Ortiz acerca del terrible peligro que constituía en el siglo XVII la pequeña isla de Bermuda, «tanto que Shakespeare así la cita en *The Tempest*; y que lo era no solo por sus borrascas y bancos sino por ser uno de los más socorridos apostaderos de los corsarios ingleses...» (p. 393) Cabrera Infante, por su parte, lee a Ortiz y dialoga con su obra desde su particular manera de hacer también referencia a la isla y al bardo inglés:

Shakespeare, que tenía oído para el inglés pero no para el español (sucedió después de vencida la Armada Invencible), convirtió al caníbal en Calibán, y el apodo prosperó desde entonces hasta lo que se ve de los carros canibalizados de la Cuba de hoy día: ¡el Caribe vive! (pp. 43-44)

Mientras que Ortiz orienta su praxis hacia una organización del saber que legitime la historia del tabaco y el lugar de su país en la historia de Occidente, Cabrera Infante juega con los íconos de esta cultura reuniendo en un mismo párrafo tres anécdotas. En unas pocas líneas se conjuga la derrota de la armada de Felipe II en su intento de destronar a Isabel I Inglaterra durante la Guerra anglo-española (1585-1604) con Próspero y Calibán, de *La Tempestad* de Shakespeare, entremezclado todo lo anterior con la compleja situación automotriz de Cuba (ejemplo de la moderna brega), donde un vehículo se convierte en innumerables piezas para reparar otros.

Del Humor y Otros Desplazamientos

Con un tono casi severo y definitivamente edificante, en el capítulo XIV del *Contrapunteo* Ortiz sostiene la tesis de la inocencia de Fray Bartolomé de las Casas respecto al inicio de la esclavitud en América. El autor se extiende en demostrar cómo el clérigo ha sido, a su juicio, injustamente responsabilizado por ese «negro asunto» (p. 300): Este es el único juego de lenguaje que se permite el antropólogo a lo largo de toda su exposición. Quiere demostrar, mediante extensas citas de cronistas de indias (el mismo de las Casas, José Antonio Saco y Antonio de Herrera), que la introducción de esclavos negros en Cuba y las Antillas es anterior a la intervención de fray Bartolomé, e incluso podría remontarse a la llegada de los primeros conquistadores, ya que en toda España la esclavitud de africanos era común.

En diálogo con el *Contrapunteo*, otro es el tratamiento de Cabrera Infante a la figura del clérigo español. Para introducir la crónica que hace de las Casas en su *Historia de las Indias* acerca de los hombres chimeneas, que no eran otra cosa que pobladores originarios fumando tabaco, hace una larga numeración de todo cuanto debemos agradecer al fraile:

Lo que presencié Colón nos lo describe mejor el cándido monje fray Bartolomé de las Casas a quien, según Borges, la humanidad debe dar las gracias por algunas desgracias –y miles de males. Déjenme nombrar algunos de ellos: la guerra civil americana, el asesinato de Lincoln, *La cabaña del Tío Tom*, el Negro Jim en la balsa con Huckleberry, las novelas de Faulkner, *Black Power*, los peinados afro, la música cubana, el tango and all that jazz. El pío padre, horrorizado por el sufrimiento de los indios, había recomendado al rey que mejor dejara que sufriesen solo los africanos. Como en un acto de magia negra, el monje acababa de crear la esclavitud negra en América. (p. 22)

Otra humorada de Cabrera Infante en la que más que inculpar a las Casas está valorando como males aquello que le disgusta de lo afroamericano. Resulta interesante cómo vierte una exquisita tinta de ironía sobre su discurso. La rigurosidad historiográfica no es su asunto, y desde su versión de los hechos transgrede también a la crónica como género.

Sin embargo, aunque el tratamiento dado al humor diste en mucho de la praxis de Cabrera Infante, no podemos decir que Fernando Ortiz haya desterrado el humor del *Contrapunteo*. Por el contrario, no son pocas las veces en que un

juego de palabras que esconde alguna intención nos puede sacar una sonrisa. Nos tomaremos la libertad de citar algunos de estos juegos: «...las solanáceas de América echaron por el mundo al picarón de la familia, al tabaco, sin fruto ni comida, torcido y con humos, vago y sin otro oficio que el de tentar a los espíritus» (p.18) Pareciera que está describiendo a uno de esos pícaros que poblaron la literatura en el siglo XVI... y que absolutamente corpóreos llegaron al Caribe procedentes de España. Más adelante, aborda el autor la obligada transculturación de la Iglesia:

Parece que le hemos perdido el miedo al diablo y ese descrédito de sus malignidades acaso sea la obra mayor de su arteria. Pero se dice que el diablo no ha muerto, que vive y hace, y que no puede hacer sino diabluras. (p. 281)

Prosigue con el tema: « ¡El tabaco en la mística! En España se dio el colmo religioso del tabaco; allí se sirvió nada menos que para objeto de un *milagro* (...)» Lo que sigue es la historia de cómo una caja de tabaco, ofrecida por una religiosa a un fraile como donativo para que remediasse su necesidad, vuelve a llenarse milagrosamente (*ibid.*) Y luego, como para contrastar instituciones que tantas veces se han enfrentado a lo largo de la historia: «Para el servicio del tabaco los desconocidos se aproximan y favorecen mutuamente, como hermanos de la masonería del humo.» (p. 281) Pero en líneas generales, el tono de Fernando Ortiz no deja mucho espacio para el humor. Acerca del *mosaico*, un virus infeccioso del tabaco, el antropólogo elabora una detallada descripción de este y de sus consecuencias (p.19). Ante el peligro que constituye el *hornmoth*, una oruga, concluye Cabrera: «Así que Lewis Carroll tenía, después de todo, razón: su oruga fumadora es un gusano adicto a la yerba» (p. 31)

Otras veces el humor en la prosa de Guillermo Cabrera Infante deja en evidencia las flagrantes contradicciones de la modernidad, y las pretensiones del poder de elaborar un mundo acabado y monolítico mediante el discurso. La violencia, la limitación y la prohibición son un peligro constante, para el cual la risa constituye algo más de un mecanismo de escape. Según Díaz Bild (2000):

La risa libera al hombre de todo aquello que le oprime y le aterroriza: la muerte, lo sagrado, lo sobrenatural, las fuerzas de la naturaleza, la autoridad civil y religiosa, etc. Los poderes divino y humano son derrotados y el miedo vencido en la batalla

precisamente porque la risa le ofrece al hombre una visión nueva de la vida, le hace ver que hay más de una verdad, permitiéndole así mirar con esperanza al futuro y no quedarse anclado en ese pasado o presente que lo tiene acorralado. (p. 169)

La prosa del escritor cubano combina la burla, la risa, la ironía, el desenfreno. La risa opera cancelando inhibiciones internas y reabriendo fuentes de placer a partir de la selección lingüística y las figuras de pensamiento, funcionando como una rebelión contra la autoridad y la presión que ella ejerce. Coincidimos con Ravenet (2001), cuando afirma que el «choteo» cubano es la actitud que funde y abarca los *modus operandi* de Cabrera Infante: la alusión, la ironía y la parodia, todos ellos aliados del humor. Para la investigadora, se trata de una especie de «vértigo oral» (p. 224), al que define como

...la suspensión sistemática de todos los respetos, la burla de todos los valores, el desprestigio de cualquier objeto reputado, en resumen, el no tomarse nada en serio. (...) la asistemática quiebra de autoridad o de cualquier estructura jerárquica en sus diferentes formas, y en especial, lo prestigioso en lo que esto conlleva al establecimiento convencional del respeto.

(...) El choteo es un gesto de protesta social que aspira a minar lo intrínsecamente contradictorio de la autoridad. (pp. 219-220)

Más allá de *Puro* humo, este choteo constituye tal vez el rasgo de la modernidad más marcado en la obra narrativa de este autor, y podría relacionarse con la guachafita puertorriqueña. En ambos casos se trata de un humor que llama a relajo y envuelve al lector y al narrador, diluyendo las distinciones entre estas categorías textuales.

Plantea Navarro (2008) que la risa le entrega al lector una mirada crítica sobre el mundo que le permite sentirse poderoso (p.167). En la deconstrucción de las verdades dominantes, el sujeto discursivo construye realidades alternas: *Puro humo* está atravesado de anécdotas íntimas cuya veracidad no cuenta, líderes políticos caricaturizados que dejan al descubierto la distancia que existe entre lo que ellos pretenden ser y lo que son; hiperbolizaciones, paralelismos insólitos... en cada página nos asalta el humor, para mostrarnos el informe mundo moderno, contradictorio y paradójico por lo demás.

A manera de conclusión

Toda manifestación cultural tiende al cambio. En la modernidad caribeña, la laxitud de las fronteras entre lo artístico y lo no artístico, entre lo literario y lo no literario es aun más frecuente que en otras latitudes. Otras praxis discursivas evidencian visiones de mundo y del hecho literario: en el *Contrapunteo*, Fernando Ortiz pretende legitimar el puesto del tabaco en Occidente al entretrejer sus historias en un ensayo antropológico de exquisita factura literaria; en *Puro humo* Guillermo Cabrera Infante juega con los íconos de la cultura en una suerte de acto malabar del lenguaje y sus posibilidades, para construir una crónica cercana al hipertexto. El diálogo entre estas obras nos ha conducido por la historia del tabaco, desde su origen caribeño y los vericuetos de cinco siglos de modernidad hasta las pantallas cinematográficas donde lo fuman hombres y mujeres, creación ellos mismos de esa modernidad implantada en el Caribe, pero que en estas latitudes tomó forma propia. El distinto emplazamiento de Ortiz y Cabrera Infante en el campo intelectual cubano, y la compleja evolución de este campo intelectual se deja escuchar también en las voces que dialogan, y que permiten releer lo cubano y lo caribeño, muchas veces desde la evasión o la subversión que produce la risa, pero siempre desde una aguda mirada crítica de la que el lector, en mayor o menor medida, termina apropiándose.

Se trata en ambos casos de obras que revelan una investigación profunda y sistemática de los temas que abordan, a la vez que, desde sus particulares lugares de enunciación, constituyen discursos rupturales, periféricos, dialógicos, acéntricos, opuestos al lenguaje científico propio del antropólogo o del crítico cultural. El *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar* y *Puro humo* dejan en evidencia que en el Caribe nada es uno, que no hay géneros puros porque todo es lo diverso, todo es colindante, pero del otro lado de cada frontera está lo otro, y hay infinitas fronteras en el Caribe. Ambas obras son construcciones discursivas en fuga, y hasta en su diálogo semejan el vaivén y el movimiento de la cultura que pretenden aprehender.

Referencias

- Abreu, A. (2007). *Los juegos de la escritura o la (re)escritura de la historia*. La Habana: Casa de las Américas.
- Babini, J. (1995). *El saber*. Buenos Aires: Galatea/Nueva Visión.
- Barrera, L. (2007) *Discurso y literatura*. Caracas: El Nacional.
- Benítez, A. (1998) *La isla que se repite, El Caribe y la perspectiva posmoderna*. Hanover: Ediciones del Norte.
- Bordieu, P. (1997) *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Cabrera, G. (2000). *Puro Humo*. Madrid: Alfaguara.
- Culler, J. (2000). *Breve introducción a la teoría literaria*. Barcelona: Crítica.
- Díaz, A. (2000). *Humor y literatura*. Santa Cruz de Tenerife: Universidad de la Laguna.
- Foucault, M. (1984) "¿Qué es un autor"? En *Dialéctica*, año IX, nro. 16, Universidad Autónoma de Puebla.
- Foucault, M. (1990) *La arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno editores.
- García, N. (1992) *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Buenos Aires: Sudamericana.
- Genette, G. (2001) *Umbrales*. Traducción de Susana Lage, primera edición en Español. México: Siglo Veintiuno.
- Martín-Barbero, J. (1987) *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Navarro, A. (2008) *Las estrategias del sujeto*. Caracas: Monte Ávila.
- Ortiz, F. (1987) *Contrapunteo cubano del tabaco y el azúcar*. Caracas: Biblioteca Ayacucho
- Ravenet, K., C. (2001) «En el principio y hasta hoy era el choteo (con Cabrera Infante)». En Polo García, V. (2001) *Diálogos cervantinos. Encuentros con Cabrera Infante*. Murcia: Cajamurcia.

RESEÑAS



Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz (2016) de Magaly Salazar. Caracas: Círculo de escritores de Venezuela; 68 páginas.

Rafael Rondón Narváez

Docente de Literatura Latinoamericana en el IPC. Egresado de la UCAB. rondonnarvaez@gmail.com

Con una contundencia a la cual nos tiene acostumbrado, Magaly Salazar acierta de nuevo en darle un título a su obra. Ya antes nos había convidado a hacer otros recorridos por textos como *Ardentía* (1992), *Bajío de sal* (1996), *Caudalía* (2010), por solo nombrar algunos. El más reciente, resume un concepto, pero sobre todo define con exactitud un sentimiento apropiado para emprender la lectura de su poemario.

Ahora nos invita a *Andar con la sed. Palabreos con Sor Juana Inés de la Cruz*. Y uno siente esa sensación anunciada cuando lo recorre. Esa suspensión constante, esa ansiedad no saciada por el conocimiento terrenal y sobre todo por el reconocimiento de lo divino. Es una impresión agonística prestada del barroco y por supuesto vinculada a la autora a la cual dedica el libro: Sor Juana Inés de la Cruz.

Epígrafe

Igualmente, el libro nos hace su invitación de la mano del gran poeta alemán Rainer María Rilke, que si bien vivió en un estado de angustia y búsqueda constante, en algún momento de su

vida parece haber conseguido cierta paz. El epígrafe del libro nos invita a ese sosiego, al decir: *Un vuelo en Dios, un contrapeso/ en el que rítmicamente me realizo.*

Sin embargo, esa orientación del título es una propuesta para revisar una escritura a través de la vocación religiosa e intelectual de Sor Juana y entroncarla con la tradición de la poesía escrita en español, donde el barroco tuvo un asidero destacado. No en vano fue cuando tuvieron espacio fértil las contradicciones entre un mundo que apostaba por la modernidad entendida como duda, desarrollo científico y tecnológico y el deseo hispano por mantenerse raigal al catolicismo.

No es casual que en el recorrido del poemario nos encontremos acompañados también con los poetas de la tradición española. Así, Salazar emparenta a la mexicana con los grandes escritores del siglo de oro, pero sobre todo con aquellos que tienen profunda cercanía con lo espiritual. Aunque nuestra Sor Juana no fue mística en el estricto sentido de la palabra, sí es justo vincularla a poetas como Santa Teresa de Jesús y San Juan de la Cruz. A ambos se refiere Magaly. Veamos, por ejemplo, el poema XII, donde dice: *Querer gustarlo todo/ Es saborear la nada. Así escogiste la noche sanjuanista.* O la cita en el poema XLVI al *Cántico Espiritual*, al referirse a la hermosa figura del ciervo vulnerado de San Juan de la Cruz. En el caso de Santa Teresa está la convocatoria y la paráfrasis: *Velas y quillas/compiten con gaviotas/para limpiar el aire/de críticas y envidias/ mientras Sor susurra la oración de Santa Teresa, / nada me turbe/ nada me espante/ y solo Dios basta.*

La referencia a los autores es acertada porque se entronca con una forma de decir de la lengua que tienen en el siglo de oro uno de sus momentos más estelares. Además, porque no se queda solo en la península, sino que viaja a ultramar a hacerse lenguaje nuevo en las indias. No es casual que muchos hayan visto la culminación de ese siglo de oro, con la poetisa mexicana, pues ella le dio brillo al idioma, a la tradición religiosa y a las formas cimeras del barroco.

Desde la celda

El libro de Magaly recorre ciertos espacios de la vida de Sor Juana, pero hay algunos en especial que desearía mencionar. Primero, está el del convento donde pasó parte sus días y donde además se entregó al estudio, la meditación y la escritura. En el silencio, y alejada en lo que pudo del mundanal ruido, percibe a Dios. En el encierro, estaría la apertura a la divinidad. Es en el encierro, además, donde el ejercicio espiritual enlaza pensamiento y escritura. En el poema final, nos lo recuerda Magaly Salazar: *la oración asciende desde la celda.* Pero la celda no excluye otras prácticas. Lo sabemos por la misma sor Juana, gracia a su famosa *Repuesta a Sor Filotea*, donde enuncia una frase infinitamente repetida: *Si Aristóteles hubiera guisado, mucho más habría escrito.*

En este sentido, como lo viera Josefina Ludmer, Sor Juana practica una estrategia desde su supuesta debilidad, no solo para nombrarla en su escritos, sino para potenciarla y destacar el al lugar de esa enunciación y así transformarlo en valor. Transfigura así lo menor en contundencia.

Las ollas no están alejadas ni de Dios ni de la escritura. Magaly lo sabe y lo dice en varios de sus poemas. En el LI, declara: *Nunca se creyó señora/ pero nació con tal sino/ que puso un delantal a su donaire/para servir en la/casa del pastor.*

Y así varias veces recorre el libro la misma isotopía de lo tizado, el tizne, lo ceniciento. *Ora, Sor Juana limpia/el tizne de su rostro.* Y es una humildad que no envilece, sino que asegura la calidad a sus oficios y específicamente a aquellos a los que una mujer de la Nueva España estaba ligada.

Del tú

¿Y hasta qué punto la voz lírica del poema se emparenta en el decir y en la representación del mundo de aquella mujer? Pareciera que en mucho, pues ambas voces se entrecruzan. El tú está siempre referido a sor Juana como si estuviera enfrente de ella. Pero igualmente se funde al yo que dice. Así Magaly Salazar, o por mejor decir, la transfiguración de esta mujer en voz lírica es también la de otros.

En buena parte esa celebración a Sor Juana, se vuelve una invocación. Por algo utiliza con frecuencia el vocativo, el apostrofe lírico para dialogar con la monja. Eso mismo entronca el poemario con géneros como la oda o el himno. Cosa nada indigna si entendemos que son formas de tratar temas graves y de cantar en un sentido religioso.

Pero el tú no es, por supuesto, una construcción histórica ni académica de la monja. Como toda invocación, es una lectura personal y transformadora. El Tú se construye no como una fidelidad a la vida, puesto que no hay intención biográfica, ni erudita. Otros estudiosos realizaron excelentes semblanzas y análisis de Sor Juna. Citaré los más conocidos: Margo Glantz, Octavio Paz, Georgina Sabat o José Pascual Buxó. El camino de *Andar con la sed* es otro, es la reconstrucción y la apropiación poética, profundamente emocionada y de larga recorrido por una obra. Examinando el libro, uno se da cuenta de que la autora ha leído y aprendido de la obra de la mexicana. Es pues lectura y relectura de años, que se hace patente en la mención a varias de sus obras más famosas.

Así, por ejemplo, se refiere a los villancicos en el poema LV: *Tercia Sor Juna Inés por los mestizos/ apretando las cuentas del rosario.* Como se sabe, Sor Juana escribió en ese género religioso y festivo y abogó por una voz de colores diferentes, al incluir textos en nahual o incluso al recrear la oralidad de los africanos. Pero, además, los villancicos le sirvieron para cantar a uno de los personajes, más querido y que recorre todo el poemario. Nos referimos específicamente a la Virgen María. De ella dice: *En medio de la noche. /la Virgen Pura. Qué más quisiera el Jazmín.* Hay también otros momentos referidos a los autos sacramentales, y con especial deleite a su gran poema: *El Primero sueño*

Sor Juna dice muchas cosas a muchos y los seguirá diciendo. Es evidente que la lectora de este libro es una mujer. Eso emparenta aún más a Magaly Salazar con esta obra, marcando así

una genealogía donde hay semejanzas y continuidades, pero también distancias. Al final, este libro es el encuentro de dos escrituras en el esfuerzo de hacer la autoría de una voz. Es el producto de una trayectoria vital que se decanta, la expresión de la búsqueda de una sabiduría vital donde la monja le sirve de palabra para expresar la condición de ese sujeto que se reconstruye en el hecho de ser mujer. Ya no la mujer del siglo XVII, pero que se entronca para ver en qué medida una enseñanza precedente puede también marcar la vida. Esto no es un hecho insólito, pues Sor Juna se convierte en el siglo XX y XXI, en las múltiples lecturas que de ella se realizan, la antecesora de una escritura. Otras poetas venezolanas podrían hallar en otras tradiciones, la norteamericana, por ejemplo, esas maternidades, Magaly Salazar ha preferido encontrarla en México.

Termino por resumir un último aspecto de este poemario. Hace poco, en su discurso de ingreso a la Academia de la Lengua, el poeta Armando Rojas Guardia refería su condición de intelectual marginal. Varias razones exponían para avalarlo, pero me quiero referir solo a una: el ser cristiano hoy en un mundo donde los intelectuales se descantan por el ateísmo o por una postura agnóstica o laica. Así dice Rojas Guardia: "De modo que al elegir el cristianismo católico como plataforma existencial y al escribir desde él, me coloco a mí mismo en un espacio intelectual y estético periférico". Quiero recordar esta observación porque en este libro de madurez de Magaly Salazar también está esa opción. Y estoy seguro que a ella tampoco le inquieta estar en ese espacio.



Chúo Gil y las tejedoras en *Chuo Gil y otras obras* (1992) de Arturo Úslar Pietri. Caracas: Monte Ávila. 314 páginas.

Jackeline Méndez González

Docente del Departamento de Castellano del IPC-UPEL. Especialista en Teatro. yakegonzalez@hotmail.com

Un preludio

La palabra es por excelencia constructora de realidades. El mundo viene dado por la nominación, y del verbo se traman hasta siempre realidades perpetuadas y diluidas en la murmuración, que resuenan y crecen como un mantra dirigido hacia una obnubilación ulterior que necesariamente oímos, para entender que somos lo que otros nombran.

La realidad viene a ser ese ambiente objetivo entendido como distinto de la imaginación, o del pensamiento general, y como tal, aparece en oposición a lo que pertenece al mundo de la ficción de un sujeto determinado. De allí que se establezca una relación simbiótica entre esa realidad aparente y opuesta y la palabra subjetiva y física como una figura fonda que designa, nombra, crea.

La Obra: *Chúo Gil y las tejedoras*

La vida de un hombre recreada a partir de minúsculas conversaciones es el centro de esta obra teatral. Desde la habitación central de una casona de pueblo se hace presente Chúo Gil sin llegar a hacer acto de aparición. Es misia Lalla la primera en nombrarlo, de allí, la desgracia sentenciada en los argumentos de cada personaje. Entradas, salidas y celosías son los espacios dispuestos para tejer el tapiz que es una y muchas historias. Sin héroes ni villanos, la simplicidad dimensiona la veracidad de un mito.

Encontramos que la obra de Úslar Pietri, *Chúo Gil y las tejedoras* recrea el mundo interior de los personajes trashumantes que deambulan en una habitación viciada de tramas y sueños creados con la palabra. Pero más allá de esa existencia lexical, están presentes otras representaciones que distancian al receptor de la obra, de estos mundos, el de los personajes uslarianos.

Una habitación, Una Cuarta Pared

La vida latente del texto dramático se torna potencial en voces de actores quienes representan en conjunto hechos y situaciones verosímiles. Escrito para ser representado, se asume que tanto los actores como el público asistente a una representación, darán al texto dramático vida activa.

No obstante, debe existir un espacio separador de la escena y los receptores. Es André Antoine (1887) quien llega a nominar Cuarta pared a ese muro convencionalmente físico que distancia unas vidas de otras. La cuarta pared de Antoine busca subordinar la *Ley del Conjunto*, atribuyéndole a la escena un poco de “vulgaridad y sordidez”, lo que justifica acciones cotidianas y privadas expuestas, ya que se cree que no son observadas, sino que más bien los personajes mantienen cierto nivel de intimidad. Es un juego paralelo de los expectantes y los actantes en los que cada cual establece cierto acercamiento y cierta distancia.

Proveniente de un teatro naturalista la teoría de la Cuarta Pared maneja la idea de que el *proscenio* es la cuarta pared de una habitación en la que se encuentran personas (*jes*) que no son sino *seres*, iguales o diferentes a cualquier *persona* del público o no. Es un *macroacto psíquico* desde los roles de cada participante de la representación.

Debemos, sin embargo, recordar que para que se dé tal distanciamiento debe estar presente en primer lugar, la conciencia de un ente o hecho existente que vendrá a ser el objeto del que se buscará establecer la distancia. Esta distancia se ejerce a partir de formas convencionales e imaginarias que permiten dirigir la atención desde la periferia del hecho teatral. La Cuarta Pared es entonces, ese elemento de separación entre el hecho teatral que está siendo representado en un escenario determinado y el público receptor que se compromete en asumir el rol de observador, de otras vidas, irreales pero existentes en la creación verbal.

Una visión foránea permite recibir con mayor objetividad el hecho teatral y no impide al receptor que permanece en el umbral de la historia que se representa, acceder a otros mundos fusionados en una urdimbre de imágenes, que son producto de la murmuración social, colectiva en la cual este sujeto receptor se verá involucrado.

Es aquí cuando el sujeto se asume transgresor, violentando esa cuarta pared, que ahora deja de estar delante y, por lo tanto, ya no es un límite de separación entre el público y algún personaje. La ruptura ocurre desde el mismo momento en que entra en comunión la realidad creada por un personaje (que sigue siendo realidad aparente), y una realidad creada por el sujeto

receptor, unificada por la palabra como un elemento de significaciones comunes, atribuyéndole sentido a la obra y a la vida cotidiana de este sujeto.

Chúo Gil y las tejedoras recoge en un juego de imágenes en claroscuro este elemento: la Cuarta Pared, que deja de ser convencional para convertirse, de manera involuntaria, en una circunferencia, que no es más que la representación de los mundos creados, que cede espacio a nuevos significados y significaciones, trayendo como última consecuencia, la deconstrucción.

En esta deconstrucción la ficción ya no es un hecho aleatorio, como tampoco lo será la nueva realidad del sujeto receptor que ahora vendrá a ser una línea cortante y paralela en la trama de los mundos de otros que nombran sordamente, murmuran, tejen.

Esta murmuración perenne no corresponde a un tiempo y espacio determinado, y en este sentido, en la obra de Úslar también estamos deconstruyendo ese muro ficción que derrumba ahora el lexicófono, para terminar con una afemia inútil.

¿Quiénes nombran?

Los personajes tramas:

Llamados tejedores, cada hablante de esta obra teatral va haciendo de sus palabras una sucesión de puntos que crecen para hacer, lentamente, la tela que los envolverá a ellos mismos. Una representación gráfica deja ver las posibles relaciones y su murmuración-creación, telarañas en las que todos enfrentados o aliados se muestran ignorantes de cualquier daño colateral, pese a estar inevitablemente atrapados.

Anito: *El Destino*. Trae consigo la desgracia porque se le ha signado. Ya es más que un nombre, un adjetivo; "Anito *El pavoso*". Es la voz de Mocha quien lo crea. El eco pueblerino lo reafirma.

Lalla: *La Sentencia*. Matriarca, autoritaria desde la sumisión de los otros; Livia, Mocha y la adulación de Anito el pavoso. Sin embargo, la rebeldía de Juancho trastoca esa visión colectiva, pues este hijo pertenece a otra realidad. Es otro modo de nombrar, otra creación.

Mocha: *El Verbo*. Personaje centro. Conoce la historia de cada uno de los personajes, ya que es ella quien los ha creado. Seres aparenciales en palabras de Úslar Pietri, pertenecientes a un espacio atemporal. De allí recoge el gemido y el reclamo de figuras espectrales condenados en un pasado común en una voz, que al nominar reconstruye cada fausta existencia y las hace presente nuevamente con su respectivo dolor.

Livia: *El Silencio*. Desde una ingenuidad aparente es quien está llamada a hacer realidad el estigma de los demás personajes. Su presencia revela la necesidad de hacer del destino algo irreversible. En un juego de ironía silente, Livia refirma la marca trágica de Anito el pavoso al cumplir su sino, predicho por Mocha desde el primer llamado de Anito.

Chúo Gil: *El Mito*. La historia del hombre está llena de mitos por esa necesidad inútil de dar y encontrar explicación a todo. Se podría decir inclusive que la creación del mito es la función

social del hombre y la base de su existencia. Chúo Gil existe, está en *La Gilera*, su historia es real, tiene pasado y está presente; pero no solo eso, traerá consecuencias. No llega a emitir una palabra pues no está llamado a crear con su voz sino ser parte del vivir de aquellos que lo circundan de manera consciente e inconsciente. Es el motivo, la explicación, por eso de que el ausente nunca tiene la razón es responsable de todo por no hablar para defender ni condenar.

Juancho: *La Ruptura*. Su permanente rebeldía va graneando retazos de realidades ajenas al mito. Es quien revela el rol de cada uno de los personajes. Su voz llega a romper el muro que separa al público espectador para advertirles que ya son parte del mito y que es necesario detenerlo.

Nosotros: *El Eco*. La grey se expresa desde la polifonía creadora de una supuesta realidad individual hasta tornarla en un hecho social. Todo se nombra y se vuelve existencia. La palabra adquiere significación y crea cosas, personas, historias. Aquellos personajes uslarianos justifican: "*Esta no es sino una voz*". Pero la voz de esos personajes es lo que da testimonio de sus historias tramadas desde nuestra percepción. Somos nosotros los encargados de armar la urdimbre de los personajes que deambulan en ese espacio imaginario en el cual nos asomamos; algunas veces con sutileza, otras violentando esa cuarta pared para recubrirlos de nuestra historia y hacerlos realidad desde nuestra experiencia personal, que también puede ser aparente si es otro quien la murmura.

En definitiva, podemos entender que cada uno de nosotros estaremos reflejados en los personajes de Arturo Úslar Pietri, nombrando y construyendo mundos y entendiendo, sobre todo, que esa cuarta pared nos ha trascendido y ahora somos eso que otros nombran.

La obra uslariana puede entonces reconocerse distanciadora, pues al iniciar con un juego polifónico y un coro en un preludeo atemporal, primera marca de ruptura, sigue con la aparición de tiempos cronológicos no lineales en los que ya los hablantes son personajes dimensionados que dan cuenta de los hechos, van tramando la historia con la participación del espectador. Un estado de consciencia plena requerida para la distancia y la posible identificación con hechos o personajes es una manifestación de la construcción de la cuarta pared que se va deconstruyendo a ratos, para caer finalmente, por la voz de uno de los personajes:

Juancho.

- No ha terminado. No termina contigo, ni conmigo, ni siquiera con la pobre Livia muerta. Seguirá y se convertirá en otra cosa por obra de todos. (Viendo a los vecinos) Sería necesario que todos callaran, que todos dejaran de mirar y de hablar. ¡Deténganse! (Volviéndose hacia público, en voz muy alta) ¡Deténganse! ¡no sigan!.



Dulce M. Santamaría

El clamor de las brujas de Salem (1994)
de Ann Rinaldi. Madrid: Martínez Roca.
224 páginas

Jefa del Departamento de Castellano,
Literatura y Latín del IPC-UPEL. Doctora en
Análisis del Discurso. dulsam6@hotmail.com

“Salem, 1692. Una ola de histeria colectiva, fanatismo e intolerancia degenera en una feroz caza de brujas”. Rinaldi, A

“Se trata de un tema imponente, inquietante, y Rinaldi es la autora ideal para hacerle justicia... La narración impetuosa armoniza con la naturaleza frenética de la tragedia”. The Bulletin.

Ann Rinaldi ha escrito una de las novelas más interesantes de corte histórico: *El clamor de las brujas de Salem*. Esta escritora norteamericana vive en Somerville, New Jersey y habría que decir que aparte de ser escritora de novelas históricas es una de las excelentes y más apasionada y ferviente investigadora de documentos históricos inéditos. Entre estos documentos encontró las actas de los juicios de Salem. El relato de *Susanna English* es en el que se basa ella para realizar la presente novela. Como escritora *Rinaldi* ganó el premio al mejor libro de la *American Library Association*, por su obra *Time Enough for Drum*.

El clamor de las brujas de Salem es una novela histórica, atendiendo a que se nutre y plasma los juicios que por prácticas de brujería se aplicaron a numerosas personas en Nueva Inglaterra. Estos juicios se efectuaron mediante audiencias locales, seguidas por procesos judiciales formales. Fueron llevados a cabo por jueces y ministros religiosos de la iglesia puritana, con el fin de procesar y en caso de culpabilidad, castigar delitos de hechicería en los condados de Essex, Suffolk, y Middlesex (Massachusetts), entre febrero del año 1692 y mayo del año 1693.

Este acontecimiento se ha presentado a manera de recordar en la política y la literatura popular, los peligros que encierra el extremismo religioso, acusaciones falsas, fallos en el proceso y la intromisión gubernamental en las libertades individuales. Ahora bien, lo ficcional está en que la autora, recrea este hecho histórico vivido por gran parte de la sociedad de la Nueva Inglaterra, hoy E.E.U.U, incluyendo por, ejemplo, una voz narrativa como la del personaje Susanna English, que desde una posición externa asume y relata esta historia real, como si fuera la suya y la de su propia familia. También recreando una atmósfera que fusiona la oscuridad, que dura durante todo el proceso seguido a los supuestos hechiceros, con la claridad que reaparece cuando se descubre la mentira urdida por Ann Putnam y las niñas del círculo.

Las niñas para no ser descubiertas y sometidas a crueles castigos, aparte de la funesta intervención de la madre de *Ann Putnam*, urden una trama fantástica, dentro de la cual mucho de los vecinos de la comunidad son juzgados. En total, de los miles llevados a los calabozos por practicar la hechicería, murieron ahorcados diecinueve y uno aplastado con enormes ladrillos sin haberseles comprobado dichas prácticas. Estos juicios fueron celebrados en un sitio conocido como la *Ingersoll School Ordinary*, posada que se acondicionó como sala de presentación de las niñas y los acusados. Estos juicios fueron presididos por jueces y ministros de la iglesia puritana, agrupados en el tribunal de *Oyer y Terminer*. En otras palabras, el tribunal para escuchar y determinar. ¿Escuchar y determinar qué? (se lo dejo a usted futuro lector del texto).

Susanna English es un personaje muy singular, porque actúa como un narrador externo, a veces, a los hechos y otras porque es protagonista que lleva los hilos de la acción y que será quien al final desatará el misterio del círculo y esto permitirá que los jueces y ministros detengan los ahorcamientos y la cacería de brujas que empezó en 1691 y se extendió hasta 1692 en Salem y en diversas ciudades de Nueva Inglaterra.

Rinaldi, pues, supo calzar magistralmente a estos personajes y al círculo de niñas en un ambiente donde los dignatarios de la sociedad puritana de Salem creían realmente que el diablo andaba por los campos buscando la forma de impedir el reino de Dios en la tierra. Este contexto real facilitó la trama de la obra o de la novela. Esta novela enfoca los miedos y temores que llevan a la cacería de brujas más insólita de la historia, donde se evidenció una época en la que prevalecía la intolerancia para con cualquiera y para con cualquier cosa que no se adaptara a la norma sumamente represiva de la época.

La invitación es para que los lectores se dejen atrapar por la obra y a irse creando su propia interpretación de tan interesante libro.

ÍNDICES PREVIOS VOL. 56 (90 Y 91), VOL. 57 (92)

Todos los volúmenes están digitalizados. Los puede consultar en la página web: <http://biblioteca.ipc.upel.edu.ve>. El catálogo en línea queda en la columna a su izquierda. Introduzca el título del artículo que desee consultar. En la plataforma SCIELO se encuentran a partir del número 77. En la plataforma Open Journal System se han venido publicando desde el primer número de 1958. En el repositorio DIALNET puede descargarlos. En Revistas UPEL (<http://revistas.upel.edu.ve/index.php/letras>). También se pueden obtener en la sede del IVILLAB.

LETRAS N° 90 vol. 56 (Año 2014)

VALOR: 0.5 UT.

TABLA DE CONTENIDO:

1. **El discurso público de los dirigentes políticos de la familia coñoepean durante el siglo XIX y XXI integración y asimilación cultural.** Stefanie Pacheco Pailahual - Luis Nitrihual Valdebenito – Sandra López Dietz – Alberto Javier Mayorga. Pág 13
 2. **La escritura de resúmenes con estudiantes de ingeniería.** Jusmeidy Zambrano - Marisol García Pág. 31
 3. **Sintaxis y pragmática: dos niveles de análisis en el tema del enunciado en el habla del español de Venezuela.** Migdalia Durán Pág 53
 4. **Pronominalización en el corpus sociolingüístico del habla de Maracay.** Ricardo José Galup Pág. 77
 5. **Una visión de la moralidad en “un cuento de navidad” de Charles Dickens.** Alexis Maizo de Sousa Pág. 107
- Reseñas:**
- * *La escuela y los textos.* Claribel Sánchez Piña Pág. 133
 - * *El día a día en las aulas.* María de Lourdes Seijas Pág. 136
 - * *Mal de escuela.* María Alejandra Arias Escalante Pág. 141

LETRAS N° 91 vol. 56 (Año 2014)

TABLA DE CONTENIDO:

Conferencia

- * **Positivo y negativo: polos atractivos para la lingüística contemporánea.** Yraida Sánchez Pág. 13
 - 1. **Configuración retórica de las reseñas académicas.** Lourdes Díaz Blanca Pág. 23
 - 2. **Criterios para el desarrollo del pensamiento crítico a través de textos literarios.** Adriana C. González L. Pág. 49
 - 3. **La comprensión de refranes por estudiantes venezolanos de educación media.** Thays Adrián Segovia - Rita Jáimez Esteves Pág. 69
 - Coreografía amorosa en la poesía escrita por mujeres**
 - Una aproximación a la obra de cuatro autoras venezolanas.** Vanessa Anaís Hidalgo Pág.93
- Reseñas:**
- * *La Neolengua del Poder en Venezuela.*
 - Dominación política y destrucción de la democracia.* María Elena González Pág. 117
 - * *Santa Ángela del Cerro y otras leyendas urbanas.* Alí Rondón Pág.120

LETRAS N° 92 vol. 57 (Año 2015)

TABLA DE CONTENIDO:

1. Publicar en español: ¿provincialismo o estrategia? Reingeniería lingüística de la academia. Horacio Biord Castillo	Pág. 15
2. Los hijos del caracazo: representaciones de la violencia social en cuatro novelas venezolanas de la última década. Ivonne De Freitas	Pág. 29
3. Reingeniería de corpus en Venezuela: una propuesta metodológica para diversificar el análisis de los corpus del español hablado en Caracas. Krístel Guirado	Pág. 55
4. Tres cuentistas venezolanos del siglo XXI: sujetos y territorios. Bernardo Navarro V	Pág. 89
3. Enseñanza del Inglés como lengua extranjera, lectura crítica y literatura (Diseño y aplicación de dos actividades didácticas). Adriana C. González L.	Pág. 103
Reseñas:	
* <i>El Retorno de las brujas.</i> Incorporación, aportaciones y críticas de las mujeres a la ciencia. María Elena González Barradas	Pág. 153
* <i>La silla cruza las piernas.</i> José Rafael Simón P.	Pág. 157
* <i>Nunca más Lili Marleen</i> de David Alizo. Luis A. Álvarez Ayesterán.	Pág. 160

INDICES PREVIOS. SERIE CUADERNO PEDAGÓGICO DEL CILLAB-IVILLAB

Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 1	UN ENFOQUE INTEGRADOR DE LA DIDÁCTICA DE LA LENGUA MATERNA	LUCÍA FRACA DE BARRERA	pp. 35
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 2	REFORMA EDUCATIVA. CREATIVIDAD Y PRAXIS DOCENTE	HILDA INOJOSA	pp. 33
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 3	ENSEÑANZA DE LA LENGUA	YAJAIRA PALENCIA DE VILLALOBOS	pp. 47
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 4	EL CLUB DE LENGUA DEMOCRACIA, COMUNICACIÓN Y MOTIVACIÓN EN LA CLASE DE LENGUA MATERNA	SERGIO SERRÓN MARTÍNEZ	pp. 40
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 5	EL ÁREA LENGUA Y LITERATURA EN LA 1° Y 2° DE EDUCACIÓN BÁSICA: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA	ANNERIS PÉREZ DE PÉREZ - MARÍA ELENA DÍAZ JAIMES	pp. 35
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 6	ESTRATEGIAS METALINGÜÍSTICAS HACIA UNA REFLEXIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA PARTE I	LUCÍA FRACA DE BARRERA - SANDRA MAURERA - ANGÉLICA SILVA	pp. 48
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 7	ESTRATEGIAS METALINGÜÍSTICAS HACIA UNA REFLEXIÓN DE LA LENGUA MATERNA EN EL AULA PARTE II	LUCÍA FRACA DE BARRERA - SANDRA MAURERA - ANGÉLICA SILVA	pp. 58
Cuaderno Pedagógico del CILLAB N° 8	EL TALLER LITERARIO EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA	LUISLIS MORALES GALINDO	pp. 31
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 9	"ENSEÑANZA DE LA LENGUA MATERNA EN EDUCACIÓN SUPERIOR" HACIA LA APLICACIÓN DE ESTRATEGIAS METADISCURSIVAS PARA LA COMPRENSIÓN Y PRODUCCIÓN DE TEXTOS ACADÉMICOS	ANGÉLICA SILVA - NORMA GONZÁLEZ DE ZAMBRANO	pp. 104

Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 10	LA COMPRESIÓN CRÍTICA DEL DISCURSO MEDIÁTICO	ANERIS PÉREZ DE PÉREZ	pp. 80
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 11	PUBLICIDAD: ALTERNATIVAS PARA SU TRATAMIENTO EN EDUCACIÓN (PARTE I)	VARIOS AUTORES (CÉSAR VILLEGAS – EDITOR)	pp. 95
Cuaderno Pedagógico del IVILLAB N° 12	PUBLICIDAD: ALTERNATIVAS PARA SU TRATAMIENTO EN EDUCACIÓN (PARTE II)	VARIOS AUTORES (CÉSAR VILLEGAS – EDITOR)	pp. 77

NORMAS PARA LA PUBLICACIÓN

Los artículos que se envíen a la revista **LETRAS** deberán reunir las siguientes condiciones. De no cumplirlas no podrán ser incluidos en el proceso de arbitraje. Asimismo, quienes envíen sus trabajos, se comprometen a cumplir las obligaciones económicas establecidas en estas normas, en caso de infringirlas.

1. Los materiales deben poseer carácter inédito. El artículo no debe ser sometido simultáneamente a otro arbitraje ni proceso de publicación. El autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas, en caso de que se constate el envío simultáneo a otras revistas. En caso de que haya versiones en español u otras lenguas, deben ser entregadas para verificar su carácter inédito.

2. Quienes envíen algún trabajo, deben adjuntar una carta, solicitando que sea sometido a arbitraje para estudiar la posibilidad de incluirlo en la revista y señalando su compromiso para fungir como árbitro en su especialidad, en caso de que sea admitido. Queda entendido que el autor se somete a las presentes normas editoriales. En la misma, deben especificarse los siguientes datos: dirección del autor, teléfono fijo y celular, correo electrónico. Véase el siguiente modelo.

Lugar y fecha
Señores Editores de la revista Letras IVILLAB
Me dirijo a ustedes a fin de someter al proceso de arbitraje mi trabajo titulado: XXX, a fin de que sea considerada su publicación en un próximo número de la revista <i>Letras</i> .
Dejo constancia de que este material no está siendo sometido a arbitraje por ninguna otra revista ni a ningún otro trámite de publicación, por lo cual doy fe de su carácter inédito. En caso de que se compruebe lo contrario, o de que decida retirar el trabajo de la publicación, me comprometo a cumplir con las normas editoriales de la revista, entre las cuales está la cancelación de los gastos generados, especialmente con los árbitros.
Asimismo, de ser aceptada mi investigación- contraigo obligaciones para actuar como futuro árbitro de <i>Letras</i> , en artículos de mi área de competencia.
Sin más a que hacer referencia, queda de ustedes, atentamente,
Grado académico y nombre del autor (por ej.: Prof. Mg Sc. XXX)
Dirección de contacto
Teléfono fijo y celular
Correo electrónico

3.El envío se hará de manera digital a la siguiente dirección:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela.

4. El artículo debe contener información sobre: a) título; b) nombre completo del autor; c) resumen curricular (en instituciones, área docente, de investigación, título y fuente de las publicaciones anteriores (de haberlas). Debe obedecer a las siguientes especificaciones: letra "Times New Roman", tamaño 12, a doble espacio, páginas numeradas, en formato tamaño carta.

5. El trabajo debe poseer título y resumen en español. Este resumen debe tener una extensión de una cuartilla o entre 100 y 150 palabras y especificar: propósito, teoría, metodología, resultados y conclusiones. Para efectos de la traducción, sugerimos el empleo de oraciones cortas, directas y simples. Al final, deben ubicarse cuatro palabras clave o descriptores. Los cuatro descriptores deben aparecer en el texto y en el mismo orden en el que son mencionados.

6. La extensión de los artículos deberá estar comprendida entre 15 y 30 cuartillas (más tres para la bibliografía). Ninguno de los manuscritos debe tener datos de identificación ni pistas para llegar a ella; tampoco deben aparecer dedicatorias ni agradecimientos; estos aspectos, podrán incorporarse en la versión definitiva, luego del proceso de arbitraje.

7. En cuanto a la estructura del texto, en una parte introductoria debe especificarse el propósito del artículo; en la sección correspondiente al desarrollo se debe distinguir claramente qué partes representan contribuciones propias y cuáles corresponden a otros investigadores; y las conclusiones sólo podrán ser derivadas de los argumentos manejados en el cuerpo del trabajo.

8. Las reseñas constituyen exposiciones y comentarios críticos sobre textos científicos o literarios de reciente aparición, con la finalidad de orientar a los lectores interesados. Su extensión no debe exceder las seis (6) cuartillas.

9. Si se incluye una cita y tiene más de cuarenta palabras, deberá presentarse en párrafo separado, sin comillas, a un espacio y con una sangría de cinco espacios a ambos lados. En caso de citas menores, se exponen incorporadas a la redacción del artículo, entre comillas. Las referencias a la fuente contienen el apellido del autor, seguido entre paréntesis por el año de publicación, luego p. y el número de página. Por ejemplo: Hernández (1958, p. 20).

10. La lista de referencias se coloca al final del texto, con el siguiente subtítulo, en negritas y al margen izquierdo: Referencias. Cada registro se transcribe a un espacio, con sangría francesa. Entre un registro y otro se asigna espacio y medio. Debe seguirse el sistema de la APA; véanse los siguientes ejemplos de algunas normas:

- Libro de un solo autor:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Libro de varios autores:
Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Capítulo incluido en un libro:
Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.
- Artículo incluido en revista
Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.
- Tesis
Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Las notas van al pie de página y no al final del capítulo, en secuencia numerada.

12. El proceso de arbitraje contempla que dos o tres jueces evalúen el trabajo. Por pertenecer a distintas instituciones y universidades, se prevé un plazo de aproximadamente cuarenta y cinco (45) días para que los especialistas formen sus juicios. Al recibir las observaciones de todos, la Coordinación de la Revista elabora un solo informe que remite al autor, Este tránsito puede durar un mes más. El escritor, luego de recibidos los comentarios, cuenta con treinta (30) días para enviar la versión definitiva en programas compatibles con Word for Windows. De no hacerlo en este período, la Coordinación asumirá que declinó su intención de publicarlo y, en consecuencia, lo excluirá de la proyección de edición. En tal caso, el autor deberá cancelar el equivalente al pago de arbitraje de tres especialistas.

13. No debe haber ningún tipo de errores (ni ortográficos ni de tipeo); es responsabilidad de los autores velar por este aspecto.

14. Los dibujos, gráficos, fotos y diagramas deben estar ubicados dentro del texto, en el lugar que les corresponda.

15. Los trabajos aprobados pasan a formar parte de futuros números de la revista, por lo cual su posible impresión podrá demorar cierto tiempo (aproximadamente tres meses), debido a que existe una conveniente planificación y proyección de edición, en atención a la extensión de la revista, su periodicidad (un número al año), heterogeneidad de articulistas, variación temática, diversidad de perspectivas y eventualidades presupuestarias. Posteriormente, el plazo de estampación puede durar unos cuatro (04) meses más.

16. En el caso de los materiales no aprobados en el arbitraje, la Coordinación se limitará a enviar al autor los argumentos que, según los árbitros, fundamentan el rechazo. No se devolverán originales.

17. Los árbitros de artículos no publicables serán considerados dentro del comité de arbitraje de una edición de LETRAS.

GUIDELINES FOR CONTRIBUTORS

Papers submitted for the consideration by LETRAS should meet the following requirements. Otherwise, they will not be admitted for the refereeing process. Also, contributors submitting papers compromise on the financial obligations hereby established in case of infringement.

1. Materials must be unpublished. The paper should not be simultaneously submitted to any other process of refereeing or publication. The author will have to make a payment equivalent to the fees of three refereeing specialists in case simultaneous submitting is proved. In case of the existence of other versions in Spanish or other languages, they will be handed in, so as to verify they have not been published before.

2. Contributors must attach a letter requesting the submission of the paper for refereeing, so that publishing possibilities in LETRAS be studied. Contributors should also indicate their compromise on refereeing future papers in their disciplines, in case their papers are admitted for publication. It is understood that contributors submit themselves to the present norms. The letter must also specify the following information: author's address, home and cell phone number, e-mail address.

<p>Editorial board of Letras IVILLAB Instituto Pedagógico de Caracas Edificio Histórico. Piso 2 Av. J.A. Páez Caracas, Venezuela.</p> <p>Dear sirs,</p> <p>I hereby submit my paper entitled _____, for it to be subjected to the required refereeing process, so that it can be considered for publication in a future number of LETRAS.</p> <p>I certify that this material is not undergoing any other refereeing process or any other process of publication. So I claim for its originality.</p> <p>If proved otherwise, or in case I decide to withdraw the paper, I accept my submission to the editorial rules of the journal, among which there is the meeting of the expenses produced, especially those related to the referees.</p> <p>Also, if accepted, I submit to the responsibility of acting as a referee of future articles in my area of expertise.</p> <p>Attentively yours,</p> <p>Author's Academic Title and Full Name (i.e. Dr., MSc. XXX) Contact Address Home and mobile phone E-mail address</p>	<p>Place and date</p>
--	-----------------------

3. Papers will be sent to the following address:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

4. The paper must contain the following information: a) title; b) author's full name; c) author's résumé (institutions, teaching area, research area, title and sources of previous publications (if any)). Typescripts should meet the following specifications: all material is to be "Times New Roman" 12-point type, double-spaced. Pages must be numbered and printed only on one side.

5. The paper must contain the title and an abstract both in Spanish and in English. The abstract should be between 100 y 150 words in length and it must specify: purpose, theory, methodology, results and conclusions. At the end, four keywords must be included.

6. Papers should be 15 to 30 pages long (plus three pages of references). The manuscripts should not contain identification or clues that lead to identification of the author; neither should they have acknowledges or dedications; these aspects could be included in the final version after the refereeing process have been completed.

7. With regards to text structure, an introductory section must specify the purpose of the paper; the development section must clearly specify which parts represent the author's contributions and which correspond to other researchers; conclusions can only be derived from the arguments developed in the paper.

8. Reviews are expositions and critical comments on recent scientific or literary texts. Their aim is to guide interested readers. Reviews should not exceed six (06) pages.

9. If a quotation larger than 40 words is included, it will be presented in a separate paragraph, with no quotation marks, single-spaced and 5 cm. indentation at both sides. Shorter quotations will be integrated in the text with quotation marks. Source references will contain the author's last name followed by the publication year and page number in parenthesis, i.e. Hernández (1958, p. 20).

10. The list of references will be at the end, headed with the subtitle References, bold type at left margin. Each entry will be single-spaced with French indentation. Between each entry there will be a 1,5 space. The APA system must be observed. Some examples are provided:

Book by a single author:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Book by several authors:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Chapter included in a book:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Paper included in a journal:

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

Thesis

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Notes will be included as footnotes, in every page in numbered sequence and not at the end of the paper.

12. The refereeing process contemplates two or three experts evaluating the paper. Given the fact that they belong to different institutions and universities, a period of forty five (45) days is estimated so that the referees can make their judgements. As soon as the Coordination receives all the opinions, a single report is sent to the author, this might take one more month. The contributors, once they have received the report, will hand in the final version within the next thirty (30) days. If the paper is not handed within this period of time, the Coordination will assume that the author declined to publish it. Therefore, the paper will be excluded. In that case, the author will have to pay the refereeing fees.

13. There shouldn't be any orthographic or typing mistakes; this is the responsibility of the authors.
14. Drawings, graphics, photos and diagrams must be included in their corresponding place within the text.
15. Approved papers become part of future numbers. Their printing could take time, approximately three (03) months. This is due to a convenient planning and editorial projections on the basis of the journal extension, frequency (one number per year), contributors' heterogeneity, thematic variation and perspective diversity. After this, a period of four (04) months is estimated for the final printing process.
16. In the case of papers that are not approved by referees, the Coordination will send the author those arguments that, according to the referees, support their refusal. No originals will be sent back.
17. Referees of articles not approved for publication will be considered as part of the refereeing committee of an edition of LETRAS.

REGLEMENT POUR PUBLIER DANS LA REVUE "LETRAS"

Les articles envoyés à la revue « LETRAS » devront remplir les conditions ci – dessous. Dans le cas du non – respect de ces conditions, ils ne pourront être inclus dans le processus d’arbitrage. De même, ceux qui envoient leurs recherches, s’engagent à respecter les obligations économiques établies dans ces règles si celles – ci sont enfreintes.

1. Les articles doivent être inédits. Ils ne doivent pas être simultanément soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication. L’auteur devra couvrir les frais équivalents à l’arbitrage, c’est – à – dire, à la révision de l’article de trois experts dans le cas où l’on constate l’envoi simultané à d’autres revues. S’il existe d’autres versions en espagnol ou dans d’autres langues, elles doivent être rendues afin de vérifier leur valeur inédite.

2. Ceux qui enverront une recherche, devront adjoindre une lettre où l’on demande son arbitrage pour la publier dans la revue. De la même manière, dans la lettre on doit exposer son engagement de faire office d’arbitre dans sa spécialité au cas où l’on serait admis. Il est clair que l’auteur accepte ces règles éditoriales. Par ailleurs, dans la lettre on doit aussi indiquer : l’adresse de l’auteur, ses numéros de téléphones fixe et de portable et son courrier électronique.

Votre nom et votre adresse

(Indiquez votre courrier électronique et votre numéro de téléphone-fixe et portable)

Instituto Venezolano de Investigaciones
Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental
Libertador-Instituto Pedagógico de Caracas,
Edificio Histórico, Piso 1
Av. Páez, Urbanización El Paraíso.
(1080) Caracas – Venezuela
Tél. 0058-212-451.18.01

Objet de la letter: _____

Le lieu et la date

Madame, Monsieur,

J’ai l’honneur de vous adresser cette lettre afin de vous demander de soumettre aux processus d’arbitrage et de publication de la revue LETRAS mon travail intitulé XXXX.

Je certifie que ce matériel n’est pas soumis à un autre processus d’arbitrage ou de publication dans une autre revue, c’est pourquoi je fais foi de son caractère inédit. Si jamais on demontre le contraire ou je décide de ne pas publier le travail, je m’engage à respecter le règlement d’édition de la revue. Par conséquent, je couvrirai les frais, notamment ceux qui concernent la révision de l’article des arbitres.

De la même façon, au cas où mon travail serait admis, je m’engage à faire office d’arbitre d’articles dans ma spécialité de futures publications de la revue LETRAS.

Dans l’attente de vos observations, je vous prie Madame, Monsieur, d’agréer mes sentiments les meilleurs.

3. L'envoi doit être fait à :

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

4. L'article doit présenter des renseignements concernant : a) titre ; b) noms et prénoms de l'auteur ; c) résumé du Curriculum Vitae (les institutions dans le cadre de l'enseignement, de la recherche, titres et sources de recherches préalables – en cas qu'elles existent –). Il doit aussi respecter les spécifications suivantes : lettres « Times New Roman », taille 12, double interligne, pages numérotées et imprimées au recto sur des feuilles A4.

5. L'article doit avoir un titre et un résumé en espagnol et en anglais. Le résumé doit avoir une longueur d'une page ou entre 100 et 150 mots. De la même façon, on doit y spécifier : le but, la théorie, la méthodologie, les résultats et les conclusions. À la fin du résumé, on doit indiquer quatre mots clés ou descripteurs.

6. La longueur des articles doit comprendre entre 15 et 30 pages (plus 3 pour la bibliographie). Aucun des manuscrits ne doit avoir des données d'identification. On ne doit non plus inclure ni de dédicaces ni de remerciements. On pourra les introduire dans la version définitive, une fois terminé le processus d'arbitrage.

7. En ce qui concerne la structure de l'article, on doit indiquer, dans une partie introductive, son but ; dans le corps de l'article, on doit clairement distinguer les aspects constituant des contributions propres de l'auteur et celles qui en sont d'autres chercheurs ; et les conclusions devront provenir des arguments exposés dans le corps de l'article.

8. Les notices constituent des exposés et des commentaires critiques sur des textes scientifiques ou littéraires publiés récemment afin d'orienter les lecteurs intéressés. Leur longueur ne doit pas dépasser les 6 pages.

9. Si on inclut une citation ayant plus de 40 mots, on devra la présenter dans un paragraphe séparé, sans guillemets, à simple interligne, avec un alinéa de 5 espaces des deux côtés. S'il s'agit de citations mineures, elles doivent être incluses dans le texte entre guillemets. Les références de la source doivent indiquer le nom de l'auteur suivi de l'année de publication, de « p. » et du numéro de la page entre parenthèses. Exemple : Hernandez, (1958, p. 20).

10. On met la liste de références à la fin du texte avec le sous-titre « Referencias » en gras et dans la marge de gauche. Tous les registres sont transcrits à simple interligne avec l'alinéa français. Entre les registres, on laisse une interligne et demie. On doit s'en tenir au système de l'APA ; observez les exemples ci – dessous de quelques régles :

- Livre d'un seul auteur:
Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.
- Livre de plusieurs auteurs:
Barrera, L. y L.Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.
- Chapitre inclus dans un livre:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliariad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

• Article inclus dans une revue :

Cassany, D. (1999). Puntuación: investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

• Thèse

Jàimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. Les notes doivent être placées en bas de page et non à la fin du chapitre, en série numérotée.

12. Le processus d'arbitrage établit que trois experts évaluent l'article. Étant donné qu'ils appartiennent à différentes institutions et universités, on prévoit un délai d'environ 45 jours pour qu'ils émettent leur jugement. Lorsque la Coordination de la revue aura reçu l'article annoté par les experts, elle fera un compte rendu qui sera renvoyé à l'auteur et où l'on se prononcera sur la valeur de l'article ; cette démarche peut prendre un autre mois. Une fois que l'écrivain reçoit les commentaires, il a 30 jours pour rendre la version définitive de son article compatibles avec Word for Windows. Si l'auteur ne le fait pas pendant ce temps, la Coordination assumera qu'il a décliné son intention de publier son article et, par conséquent, elle l'exclura de l'édition de la revue. Par ailleurs, l'auteur devra couvrir les frais équivalents à l'arbitrage de trois experts.

13. Il faut éviter des fautes d'orthographe ou de typographie ; les auteurs doivent soigner ces aspects.

14. Les dessins, diagrammes, photos doivent être placés dans le texte, dans leur lieu correspondant.

15. Les articles et recherches approuvés feront partie des futures éditions de la revue. L'impression de la revue pourrait durer environ trois mois dû à une planification et une projection d'édition répondant à la longueur de la revue, à sa périodicité (une édition par an), à l'hétérogénéité des auteurs d'articles, à la variation thématique et à la diversité des perspectives. Par la suite, le délai d'impression peut avoir une durée d'environ 4 mois.

16. Si l'article n'est pas approuvé, la Coordination n'enverra à l'auteur que les arguments des arbitres expliquant leur refus. Les exemplaires originaux ne seront pas rendus.

17. Les experts ayant arbitré des articles non publiables seront considérés membres du comité d'arbitrage d'une des éditions de « LETRAS ».

NORME PER LA PUBBLICAZIONE

Gli articoli che siano inviati alla rivista **LETRAS** dovranno soddisfare le seguenti condizioni. In caso contrario, gli articoli non potranno essere inclusi nel processo d'arbitraggio. Allo stesso modo, coloro che inviino i propri scritti, hanno il compromesso di compiere gli obblighi economici stabiliti in queste norme, in caso di contravvenzione.

1. Gli scritti devono essere inediti. L'articolo non deve essere sottomesso, simultaneamente, ad qualunque altro processo d'arbitraggio né di pubblicazione. L'autore dovrà pagare le spese di tre specialisti, nel caso in cui venga dimostrato l'invio simultaneo ad altre riviste. Se esistono versioni in Spagnolo o in altre lingue, vanno consegnate per verificare se sono ancora inedite.
2. Coloro che inviino gli articoli, devono allegare una lettera dove si chiedi l'arbitraggio, per studiare la possibilità di essere inclusi nella rivista. Devono anche comprometterci ad essere arbitri nella loro specialità, in caso di essere stato ammesso. È sottinteso che gli autori accettino le presenti norme editoriali. Nella medesima lettera, si devono specificare i seguenti dati: l'indirizzo dell'autore, telefono fisso e cellulare, indirizzo di posta elettronica.

Luogo e data
Spettabili
Editori della rivista <i>Letras</i>
IVILLAB
Allegato alla presente, mi permetto di inviarvi il testo: _____, da me redatto, con lo scopo di sottoporlo al processo d'arbitraggio che ordina la vostra rivista. Sarebbe cosa gradita se voleste prenderne visione ai fini di un' eventuale pubblicazione.
Faccio atto di fede che questo articolo è inedito, non è al momento sottoposto ad un simile processo, né coinvolto in altre procedure di pubblicazione. Nel caso in cui si dimostri il contrario, oppure io sottoscritto decida di annullare la pubblicazione in atto, prendo il compromesso di accettare le norme editoriali della rivista, tra le quali il pagamento delle spese generate.
Inoltre, se accettata la mia ricerca, mi offro come arbitro, in articoli che riguardino la mia competenza.
In attesa di un vostro cortese riscontro, porgo distinti saluti.
Grado accademico e nome dell'autore: _____
(Ad esempio: Dottore, Master, Dottore di Ricerca, Professore)
Recapiti telefonici:
a) Fisso: _____
b) Cellulare: _____
Posta elettronica: _____

3. L'invio dovrà avvenire a questo indirizzo:

letras.ivillab@gmail.com - revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas.
Edificio Histórico, piso 1, Avenida Páez, El Paraíso. Teléfono: 00-58-212-451.18.01
Caracas, 1023.- Venezuela.

4. L'articolo deve contenere informazioni su: a) titolo; b) nome e cognome dell'autore; c) riassunto del curriculum (in istituzioni, area docente, di ricerca, elenco di pubblicazioni anteriori (se ci sono). Deve avere le seguenti caratteristiche: carattere "Times New Roman", misura 12, doppio spazio interlineare, pagine numerate, stampate in fogli formato A-4.
5. L'articolo deve avere un titolo e un riassunto in Inglese e in Spagnolo. Tale riassunto deve essere lungo circa cento (100) e/o centocinquanta (150) parole. Si deve specificare: lo scopo, la teoria sulla quale si fonda, la metodologia applicata, i risultati e le conclusioni. Devono essere enunciate al termine del testo quattro parole chiavi o descrittori.
6. L'estensione sarà tra quindici (15) e trenta (30) fogli (più tre (3) per la bibliografia). Nessuna delle copie dovrà avere né dati d'identificazione dell'autore né alcun modo per arrivare alla medesima. Non devono apparire né ringraziamenti né dediche. Questi aspetti potranno essere aggiunti sulla versione definitiva dopo il processo d'arbitraggio.
7. Per quanto riguarda la struttura, nell'introduzione deve essere espresso lo scopo dell'articolo. Nello sviluppo si deve distinguere chiaramente quale sono le parti che contengono i contributi propri e quale appartengono ad altri ricercatori. Le conclusioni dovranno essere derivate soltanto dagli argomenti esposti nel saggio.
8. Le recensioni costituiscono esposizioni e commenti critici sui testi scientifici o letterari attuali, con lo scopo di offrire orientamento ai lettori interessati. La loro estensione non deve essere più lunga di sei (6) fogli.
9. Se è stata inclusa una citazione che abbia più di quaranta (40) parole, dovrà essere scritta in un paragrafo separato, senza virgolette, con uno spazio e con margini con cinque (5) spazi in entrambi i lati. Se si usano citazioni minori, queste vanno incorporate nella redazione dell'articolo, tra virgolette. Le referenze alle fonti d'informazione devono avere il cognome dell'autore, seguito dall'anno della pubblicazione tra parentesi, poi la lettera p. e il numero della pagina. Ad esempio: Hernández (1958 p. 20).
10. L'elenco delle referenze va collocato alla fine del testo, con il seguente sottotitolo, in grassetto e al margine sinistro: **Referenze**. Ogni registro ha uno spazio, con margini francesi. Tra un registro e l'altro si interpone uno spazio e mezzo. Si deve applicare il sistema della A.P.A.; vedi i seguenti esempi di alcune norme:

a) Libro di un autore: Páez, I. (1991). *Comunicazione, linguaggio umano e organizzazione del codice linguistico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

b) Libro di diversi autori: Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolinguistica e sviluppo dello Spagnolo*. Caracas: Monteavila.

c) Capitolo incluso in un libro: Hernández, C. (2000). Morfologia del verbo. La condizione di essere ausiliare. In: M. Alvar (Dir.). *Introduzione alla linguistica spagnola*. Barcelona: Ariel.

d) Articolo incluso in rivista: Cassany, D. (1999). Punteggiatura: ricerche, concezioni e didattica. *Letras*, (58), 21-53.

e) Tesi: Jáimez, R. (1996). L'organizzazione dei testi accademici: incidenza della loro conoscenza nella scrittura studentesca. Tesi di laurea (Master) non edita. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

11. I riferimenti vanno a fine pagina e mai a fine capitolo, in sequenza numerata.
12. Il processo d'arbitraggio viene eseguito da tre giudici che valutano ogni articolo. Poiché appartengono a diverse istituzioni ed università, si prevede un arco di tempo di quarantacinque (45) giorni perché gli esperti esprimano il loro giudizio. Consegnate gli osservazioni di tutti e tre, la Coordinazione della Rivista elabora una relazione, la quale si invia all'autore. È possibile che questa tappa abbia una durata di circa un mese. Lo scrittore, dopo aver ricevuto i commenti, ha trenta (30) giorni per consegnare la versione definitiva in programmi compatibili con Word for Windows. Se non si dovessero rispettare questi tempi, la Coordinazione assumerà la rinuncia dell'autore a pubblicare l'articolo e quest'ultimo verrà escluso dall'edizione. In questo caso, l'autore dovrà pagare l'equivalente alla spesa dei tre specialisti.
13. Nessun articolo potrà avere alcun tipo di errori ortografici né di stampa; Ogni autore dovrà controllare questo aspetto.
14. I disegni, grafici, fotografie e diagrammi devono essere collocati all'interno del testo, dove corrispondono.
15. Gli articoli approvati vengono a far parte di numeri futuri. Perciò, la possibile impressione potrà avere un ritardo di circa tre mesi a causa della pianificazione e proiezione dell'edizione, rispetto all'estensione della rivista, la sua ciclicità (un numero annuali), l'eterogeneità degli articolisti, la variazione tematica e la diversità di prospettive. Posteriormente, per fare la stampa potrebbero occorrere altri quattro (4) mesi.
16. Per quanto riguarda i materiali non approvati, la Coordinazione si limiterà ad inviare all'autore gli argomenti che, secondo i giudici, giustificano il rifiuto. Gli originali non saranno restituiti.
17. I giudici degli articoli non pubblicabili saranno considerati parte del comitato di arbitraggio di un'edizione della rivista LETRAS

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os artigos enviados para a revista **LETRAS** deverão reunir as seguintes condições. Caso não as reúnam, não poderão ser submetidos a análise por consultores. Por outro lado, os autores que enviarem os seus artigos comprometer-se-ão a cumprir com as obrigações económicas estabelecidas nestas normas, caso as infringjam.

1. Os materiais esubmetidos deverão possuir carácter inédito. Os artigos não deverão ser submetidos simultaneamente a análise por outros consultores ou a outro processo de publicação. Caso se constate o envio simultâneo a outras revistas, o autor deverá pagar o equivalente ao custo de revisão de três consultores especialistas. Caso haja versões em espanhol ou em outras línguas, estas deverão ser entregues para verificar o seu carácter inédito.

2. O autor que enviar um artigo deverá adjuntar uma carta, solicitando que o artigo seja submetido a uma revisão por consultores para estudarem a possibilidade de este ser incluído na revista e assinalando o seu compromisso em agir na qualidade de consultor na sua especialidade, no caso de ser admitido. Subentende-se que o autor se submete às presentes normas editoriais. Nessa mesma carta, deve-se especificar os seguintes dados: endereço do autor, telefone fixo, telemóvel e correio electrónico.

Exmos. Srs.

Editores da revista *Letras*

IVILLAB

Venho por este meio dirigir-me a V. Exas. a fim de submeter ao processo de avaliação científica independente um trabalho da minha autoria, intitulado XXX, para que seja considerada a sua publicação num próximo número da revista *Letras*.

Deixo constância de que este material não está a ser avaliado por nenhuma outra revista nem foi submetido a nenhum outro trâmite de publicação, pelo que dou fé do seu carácter inédito. Caso se comprove o contrário, ou decida retirar o trabalho da publicação, comprometo-me a cumprir as normas editoriais da revista, entre as quais a que diz respeito ao pagamento dos gastos criados, especialmente os tidos com os consultores especialistas.

Da mesma forma, caso seja aceite o meu ensaio, contraio a obrigação de prestar, futuramente, os serviços de consultor especialista da revista *Letras*, para artigos da minha área de competência.

Sem mais a que fazer referência, despede-se de V. Exas., atentamente,

Grau académico e nome do autor (ex: Prof. Dr. XXX)

Morada de contacto

Telefone fixo e telemóvel

Correio electrónico

3. O envio de artigos far-se-á para o seguinte endereço:

letras.ivillab@gmail.com - revistalettras@ipc.upel.edu.ve

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)
Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Av. Páez, Urbanización El Paraíso, Teléfono 0058-212-451.18.01
Caracas – Venezuela

4. O artigo deverá conter informação sobre: a) título; b) nome completo do autor; c) *curriculum vitae* resumido (instituições a que pertence, área docente e de investigação, título e referência dos artigos publicados anteriormente (caso existam)). A redacção do artigo deverá obedecer às seguintes especificações: letra "Times New Roman", tamanho 12, espaço duplo, páginas numeradas, impressas a uma só cara em folhas tamanho A4.

5. O artigo deve possuir título e um resumo em espanhol com a correspondente tradução em inglês. Este resumo deverá ter uma extensão de uma página ou entre 100 e 150 palavras e deverá especificar: objectivo, teoria, metodologia, resultados e conclusões. O resumo deverá ser acompanhado de quatro palavras-chave.

6. A extensão dos artigos deverá estar compreendida entre as 15 e as 30 páginas (e três páginas adicionais para a bibliografia). Nenhum dos manuscritos deverá ter elementos de identificação ou pistas para chegar á mesma; também não deverão aparecer dedicatórias ou agradecimentos; estes elementos poderão ser incorporados na versão definitiva, depois do processo de revisão.

7. Quanto á estrutura do texto: na introdução dever-se-á especificar o propósito do artigo; na secção correspondente ao desenvolvimento dever-se-á distinguir claramente que partes representam contribuições próprias e quais correspondem a outros investigadores; e as conclusões só poderão ser derivadas dos argumentos apresentados no corpo do trabalho.

8. As resenhas deverão constituir exposições e comentários críticos sobre textos científicos ou literários de recente aparição, com a finalidade de orientar os leitores interessados. A sua extensão não deverá exceder as seis (6) páginas.

9. As citações de mais de quarenta palavras deverão ser apresentadas num parágrafo á parte, sem aspas, a espaço simples e com uma margem de cinco espaços de ambos lados. As citações mais pequenas deverão ser incorporadas no corpo do artigo, entre aspas. As referências bibliográficas deverão conter o último nome do autor, seguido de parênteses, onde se indique o ano de publicação, seguido do símbolo p. e do número da página. Ex.: Hernández (1958, p. 20).

10. A lista de referências bibliográficas deverá ser colocada ao final do texto, com o seguinte subtítulo, em negrito e alinhado á margem esquerda: Referências bibliográficas. Cada referência deverá ser escrita a espaço simples, com margem francesa. Entre uma referência e outra dever-se-á dar espaço e meio. Dever-se-á seguir o sistema da APA. Observe-se os seguintes exemplos de algumas normas:

Livro de um só autor:

Páez, I. (1991). *Comunicación, lenguaje humano y organización del código lingüístico*. Valencia: Vadell Hermanos Editores.

Livro de vários autores:

Barrera, L. y L. Fraca. (1999). *Psicolingüística y desarrollo del español*. Caracas: Monte Ávila.

Capítulo incluído num livro:

Hernández, C. (2000). Morfología del verbo. La auxiliaridad. En M. Alvar (Dir.). *Introducción a la lingüística española*. Barcelona: Ariel.

Artigo incluído numa revista:

Cassany, D. (1999). Puntuación: Investigaciones, concepciones y didáctica. *Letras*, (58), 21-53.

Dissertação:

Jáimez, R. (1996). *La organización de los textos académicos: Incidencia de su conocimiento en la escritura estudiantil*. Trabajo de grado de maestría no publicado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas, Caracas.

-
11. As notas deverão ir em pé de página e não ao final do artigo, em sequência numerada.
 12. O processo de revisão implica a avaliação do trabalho por três (03) consultores. Por pertencerem a diferentes instituições e universidades, prevê-se um prazo de cerca de quarenta e cinco (45) dias para que os especialistas realizem as suas avaliações. Ao receber as observações de todos, a Coordenação da Revista elaborará um único relatório que remeterá ao autor. Este processo poderá durar um mês adicional. O escritor, depois de ter recebido os comentários, contará com trinta (30) dias para entregar a versão definitiva em programas compatíveis com Word for Windows. Caso não o faça durante este período, a Coordenação partirá do princípio de que o autor terá abandonado a sua intenção de publicar o artigo e, conseqüentemente, excluí-lo-á do projecto de edição. Em tal caso, o autor deverá pagar o valor equivalente ao custo de revisão de três especialistas.
 13. Os artigos não deverão conter nenhum tipo de erros (nem ortográficos nem de tipografia). É da responsabilidade dos autores velar por este aspecto.
 14. As figuras, gráficos, fotografias e diagramas deverão ser incorporados ao corpo do texto, no lugar que lhes corresponder.
 15. Os trabalhos aprovados passarão a formar parte de futuros números da revista, pelo que a sua possível impressão poderá demorar certo tempo (aproximadamente três meses), devido a que existe uma conveniente planificação e programação da edição, em atenção á extensão da revista, á sua periodicidade (um número por ano), heterogeneidade de autores, variação temática e diversidade de perspectivas. Posteriormente, o prazo de impressão poderá durar cerca de quatro (04) meses adicionais.
 16. No caso dos materiais não aprovados durante a revisão, a Coordenação limitar-se-á a enviar ao autor os argumentos que, segundo os consultores, fundamentam a não aceitação do artigo. Não se devolverão originais.
 17. Os consultores de artigos não publicáveis serão considerados como pertencendo ao comité de revisão de uma edição da revista LETRAS.

NORMAS PARA LOS ÁRBITROS

1. La Coordinación de la Revista LETRAS verificará que los trabajos recibidos se adecúen a las normas de publicación y áreas del conocimiento exigidas.
 2. Los trabajos que cumplan con las normas de publicación y que se adapten a las áreas del conocimiento establecidas en LETRAS serán sometidos a la evaluación de dos (2) o tres (3) jueces especialistas, pertenecientes a distintas instituciones y universidades nacionales e internacionales.
 3. Cada juez dispone de un lapso no mayor de cuarenta y cinco (45) días para consignar el informe de arbitraje. Sin embargo, por pertenecer los árbitros a diferentes instituciones de Educación Superior nacionales e internacionales, el Consejo Editorial prevé un plazo de aproximadamente tres (3) meses para contar con todos los juicios y elaborar el informe respectivo.
 4. Cada juez recibirá una comunicación de solicitud de arbitraje con un formato de *Informe* que contiene los siguientes aspectos:
Identificación del trabajo a evaluar y del árbitro:
 - Título del trabajo
 - Área
 - Sub-área
 - Categoría: Artículo especializado ____ Reseña: ____ Creación ____
 - Apellidos y Nombres del árbitro
 - Institución
 5. Asimismo, este formulario establece las siguientes categorías de evaluación sobre las cuales el juez debe emitir opinión.
 - A) Aspectos relativos a la forma:
 1. Estructura general
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
 - Bibliografía
 - Otros
 2. Actualización bibliográfica
 3. Referencias y citas
 4. Redacción
 5. Coherencia del discurso
 6. Otras (especificar)
 - B) Aspectos relativos al contenido:
 - Metodología
 - Vigencia del tema y su planteamiento
 - Tratamiento y discusión
 - Rigurosidad
 - Confrontación de ideas y/o resultados
 - Discusión de resultados (si procede)
 - Otros (especifique)
 6. Además de los aspectos anteriores, los jueces deberán considerar la adecuación del artículo a las normas de publicación de la revista LETRAS, publicadas al final de cada número.
 7. Los árbitros pueden completar esta información con observaciones que sustenten los juicios emitidos y añadir cualquier otro aspecto que consideren relevante en el trabajo evaluado.
 8. Los resultados de la evaluación se expresarán según los siguientes parámetros:
 - Sugiere su publicación
 - No sugiere su publicación
9. Los árbitros deben especificar los argumentos (referidos a la forma y/o fondo) que justifiquen cualquiera haya sido la decisión señalada en el aparte anterior.

10. La Coordinación de la Revista LETRAS someterá nuevamente a consideración de los árbitros correspondientes, el artículo que requiera modificaciones mayores.
11. La Coordinación de la Revista LETRAS se reserva el derecho a realizar las correcciones pertinentes una vez que el artículo sea aceptado para su publicación.

GUIDE FOR REFEREES

1. The Coordination of LETRAS will verify that the works submitted fulfill the required norms and areas of knowledge.
2. The works that fulfill these norms will be submitted for the evaluation of two (2) or three (3) specialist referees from various institutions and national and international universities.
3. Each referee will have a period of time of not more than forty-five (45) days for the presentation of his/her refereeing report. However, as referees are from different national and international universities, the editorial committee has planned a period of three (3) months to gather all the judgments and produce the final report.
4. Each referee will receive a written request together with a report format containing the following aspects:
Identification of the work to be evaluated and of the referee:
 - Work title.
 - Area.
 - Sub-area
 - Category: Specialized article ____; Review: ____ Creation: ____
 - Referee's last name and name.
 - Institution
5. Also, this format includes the following categories upon which the referee must give his/her opinion:
 - A) Aspects related to form:
 1. General Structure:
 - Introduction.
 - Development.
 - Conclusion
 - Bibliography.
 - Others
 2. Bibliographic updating.
 3. References and quotations.
 4. Wording.
 5. Discourse coherence.
 6. Others (specify)
 - B) Aspects related to content:
 - Methodology.
 - Theme relevance and its statement.
 - Treatment and discussion.
 - Thoroughness
 - Ideas and/or results confrontation.
 - Discussion of results (if applicable)
 - Others (specify)
6. Besides, the above aspects, referees should consider the adequacy of the work to the instructions for contributors of LETRAS published at the end of each number.
7. The referees can complete this information with observations that support their judgments, and add any other aspect considered relevant in the evaluation of the work.
8. The evaluation results will be expressed through the following parameters:
 - Referee suggests publication.
 - Referee does not suggest publication
9. The referee must specify those arguments (form or content) that justify any of the above decisions.
10. The committee of LETRAS will submit again those works that require major changes.

11. The Coordination of LETRAS reserves the right to make pertinent corrections once the work has been admitted for publication.

RÈGLEMENT POUR LES ARBITRES

1. La Coordination de la revue LETRAS vérifiera que les travaux reçus s'adaptent au règlement de publication et aux domaines établis.
2. Les travaux respectant les règles et s'adaptant aux domaines établis chez LETRAS seront évalués par deux (2) ou trois (3) experts appartenants à différentes institutions et universités nationales et internationales.
3. On accorde à chaque juré un délai de quarante-cinq (45) jours maximum pour rendre le compte rendu de l'arbitrage. Cependant, comme les arbitres proviennent de différents établissements d'Éducation Supérieure nationaux et internationaux, le Conseil Éditorial prévoit un délai de trois (3) mois environ pour recueillir tous les jugements et élaborer le compte rendu correspondant.
4. Chaque juré recevra une correspondance de demande d'arbitrage sous format de *Compte rendu* contenant les aspects ci-dessous :
 - Titre du travail
 - Domaine
 - Sous domaine
 - Catégorie: Article spécialisé ____ Notice ____ Création ____
 - Noms et prénoms de l'arbitre
 - D'autres.
5. De la même façon, ce formulaire établit les catégories d'évaluation sur lesquelles le juré doit émettre son opinion.
 - A. Aspects concernant la forme :
 1. Structure générale
 - Introduction
 - Développement
 - Conclusions
 - Bibliographie
 - Autres
 2. Actualisation bibliographique
 3. Références et citation
 4. Rédaction
 5. Cohérence du discours
 6. Autres (spécifier)
 - B. Aspects concernant le contenu
 - Méthodologie
 - Exposé du thème et sa pertinence chronologique
 - Traitement et discussion
 - Rigueur
 - Confrontation d'idées et / ou résultats
 - Discussion de résultats (Si possible)
 - Autres (indiquez)
6. En plus des aspects ci-dessous, les jurés devront considérer le règlement de publication de la revue LETRAS publié à la fin de chaque numéro.
7. Les jurés peuvent compléter cette information avec des observations soutenant les jugements émis et ajouter d'autres aspects qu'ils considèrent importants dans le travail évalué.
8. Les résultats de l'évaluation se présentent sous les paramètres ci-dessous :
 - On suggère sa publication
 - On ne suggère pas sa publication
9. Quelque soit la décision prise (voir le paragraphe précédent), les arbitres devront spécifier leurs arguments concernant la forme et le contenu.

10. Lorsque l'article requerra des modifications majeures, la Coordination de la revue LETRAS demandera aux arbitres de le réviser encore une fois.
11. La Coordination de la revue LETRAS se réservera le droit de réaliser les corrections pertinentes une fois que l'article sera accepté pour être publié.

NORME PER I GIUDICI

1. La Coordinazione della Rivista LETRAS verificherà che gli articoli ricevuti rispettino le norme per la pubblicazione e siano congruenti con le aree della conoscenza richieste.
2. Gli articoli che rispettino le norme per la pubblicazione e le aree della conoscenza stabilite in LETRAS saranno valutati da DUE (2) O tre (3) giudici esperti, d'istituzione e università diverse.
3. Ogni giudice ha un arco di tempo di non più di quarantacinque (60) giorni per consegnare la relazione d'arbitraggio. Nonostante ciò, poiché i giudici appartengono a diverse istituzioni d'Educazione Superiore, nazionali e internazionali, il Consiglio Editoriale prevede un arco di tempo di tre (3) mesi, per raccogliere tutti i giudizi ed elaborare la relazione finale.
4. Ogni giudice riceverà una comunicazione di richiesta di arbitraggio, con un modulo di *Relazione* e avrà i seguenti aspetti:
 Identificazione dell'articolo a valutare. Identificazione del giudice:
 *Titolo dell'articolo
 * Area
 * Sotto-area
 *Categoria:Articolo specializzato _____
 Recensione _____ Creazione _____
 *Cognome e Nome del giudice
 *Istituzione
5. Allo stesso modo, nel modulo si stabiliscono le categorie di valutazione seguenti, secondo le quali il giudice dovrà valutare:
 - 5.1. Aspetti formali:
 - 5.1.1. Struttura generale
 - * Introduzione
 - * Sviluppo
 - * Conclusioni
 - * Bibliografia
 - * Altri
 - 5.1.2. Aggiornamento bibliografico
 - 5.1.3. Riferimenti e citazioni
 - 5.1.4. Redazione
 - 5.1.5. Coerenza del discorso
 - 5.1.6. Altre (specificare)
 - 5.2. Aspetti del contenuto
 - 5.2.1. Metodologia
 - 5.2.2. La validità del argomento e della sua impostazione
 - 5.2.3. Il trattamento e il dibattito
 - 5.2.4. Rigorosità
 - 5.2.5. Il confronto delle idee e/o dei risultati
 - 5.2.6. Discussione dei risultati (se è ammissibile)
 - 5.2.7. Altri (specificare)
6. Oltre agli aspetti precedenti, i giudici dovranno considerare l'adeguamento dell'articolo alle norme per la pubblicazione della rivista LETRAS, che vengono pubblicate alla fine di ogni numero.
7. I giudici possono aggiungere altre informazioni, osservazioni e altri aspetti, come basamento dei loro giudizi e che siano rilevanti nell'articolo valutato.
8. I risultati della valutazione saranno espressi nei parametri seguenti:
 - 8.1. Suggestisce la sua pubblicazione
 - 8.2. Non suggerisce la sua pubblicazione
9. I giudici devono specificare gli argomenti (tanto della forma quanto del contenuto) qualsiasi sia stata la decisione che riguardi il paragrafo precedente.

10. La Coordinazione della Rivista LETRAS sottometterà a una seconda revisione da parte dei giudici, ogni articolo che richieda modificazioni considerabili.
11. La Coordinazione della Rivista LETRAS si riserva il diritto di realizzare le correzioni *ad hoc*, quando l'articolo sia accettato per essere pubblicato.

NORMAS PARA CONSULTORES

1. A Coordenação da Revista LETRAS verificará que os trabalhos recebidos sejam consequentes com as normas de publicação e as áreas do conhecimento exigidas.
2. Os trabalhos que cumpram com as normas de publicação e que se adaptem às áreas do conhecimento estabelecidas pela Revista LETRAS serão submetidos á avaliação de dois (2) ou três (3) consultores especialistas, pertencentes a diferentes instituições e universidades nacionais e internacionais.
3. Cada consultor dispõe de um prazo não superior a quarenta e cinco (45) dias para entregar o relatório da avaliação. No entanto, visto os consultores pertencerem a diferentes instituições de Ensino Superior nacionais e internacionais, o Conselho Editorial prevê um prazo de aproximadamente três (3) meses para contar com todas as avaliações e elaborar o correspondente relatório.
4. Cada consultor receberá uma comunicação de formalização do pedido para que se desempenhe como consultor, com um formulário de *Relatório* que contém os seguintes campos:

Identificação do trabalho a avaliar e do consultor:

 1. Título do trabalho
 2. Área
 3. Sub-área
 4. Categoria: Artigo especializado____Recensão____Criação____
 5. Últimos e primeiros nomes do consultor
 6. Instituição

5. Este formulário estabelece ainda as seguintes categorias de avaliação sobre as quais o consultor deverá emitir opinião:

A) Aspectos relativos á forma:

 6. Estrutura geral
 - * Introdução
 - * Desenvolvimento
 - * Conclusões
 - * Bibliografia
 - * Outros
 - * Actualização bibliográfica
 - * Referências bibliográficas e citações
 - * Redacção
 - * Coerência do discurso
 - * Outras (especificar)

B) Aspectos relativos ao conteúdo:

 - Metodologia
 - Vigência do tema e sua problematização
 - Tratamento e discussão
 - Rigor
 - Confrontação de ideias e/ou resultados
 - Discussão de resultados (se for o caso)
 - Outros (especifique)
6. Para além dos aspectos anteriores, os consultores deverão considerar a adequação do artigo ás normas de publicação da Revista LETRAS, publicadas no fim de cada número.
7. Os consultores podem completar esta informação com observações que sustentem os juízos de valor emitidos e acrescentar qualquer outro aspecto que considerem relevante sobre o trabalho avaliado.
8. Os resultados da avaliação serão expressos segundo os seguintes parâmetros:
 1. Sugere a sua publicação
 2. Não sugere a sua publicação
9. Os consultores devem especificar os argumentos (referidos á forma e/ou ao conteúdo) que justifiquem qualquer que tenha sido a decisão assnalada no ponto anterior.

-
10. A Coordenação da Revista LETRAS submeterá novamente à consideração dos consultores correspondentes o artigo que necessitar modificações mais substanciais.
 11. A Coordenação da Revista LETRAS reserva-se o direito de realizar as correções pertinentes uma vez que o artigo seja acei.

PUBLICACIONES RECIBIDAS °

- Arendt, Hannah. (2008). *Los orígenes del totalitarismo*. Bogotá: Taurus.
- Briz, Antonio. (2008). *Saber hablar*. Bogotá: Aguilar.
- Carlino, Paula. (2006). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Cassany, Daniel. (2006). *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Cassany, Daniel. (2007). *Afilar el lapicero. Guía de redacción para profesionales*. Barcelona: Anagrama.
- Castillo G., Antonio. (Comp.). (1999) *Escribir y leer en el siglo de Cervantes*. España: Gedisa.
- Martínez M., Miguel. (2007). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. México: Trillas.
- Morrison, Ken. (2010). *Marx Durkheim Weber. Las bases del pensamiento social moderno*. Madrid: Popular.
- Parodi, Giovanni. (Editor). (2008). *Géneros académicos y géneros profesionales. Accesos discursivos para saber y hacer*. Chile: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.
- Petrucci, Armando. (1999). *Alfabetismo, escritura, sociedad*. España: Gedisa.
- Prado A., Josefina. (2004). *Didáctica de la lengua y la literatura para educar en el siglo XXI*. Madrid: La Muralla.
- Sánchez U., Alexander. (2011). *Manual de redacción académica e investigativa: cómo escribir, evaluar y publicar artículos*. Colombia: Católica del Norte Fundación Universitaria.
- Suniaga, Francisco. (2008). *El pasajero de Truman*. Venezuela: Mondadori.
- van Dijk., Teun A. (1993). *Racismo y discurso de las élites*. España: Gedisa.
- Vegas, Federico. (2006). *Falke*. Venezuela: Mondadori.

° Material que ya puede ser consultado en la Biblioteca "Profa. Minelia Villalba de Ledezma" del IVILLAB.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
"ANDRÉS BELLO"
(IVILLAB)



LETRAS-CANJE

Letras mantiene relaciones de canje con instituciones de Alemania, Argentina, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Croacia, Cuba, Chile, España, Estados Unidos, Guatemala, México, Perú, Polonia, Puerto Rico, Rumania, Trinidad & Tobago.

Para continuar o iniciar relaciones de canje, llene esta planilla

Nombre / Institución: _____

Dirección: _____

Ciudad: _____ Código Postal _____

País: _____

Teléfono: _____

Fax: _____

Correo Electrónico: _____

Enviar estos datos a:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
"Andrés Bello"
UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas
Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45
Av. Páez, Urb. El Paraíso, Caracas – Venezuela
Teléfono (0212) 451.18.01
Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com
revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Le agradecemos gestionar otro valioso canje



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
 SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
 INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS
 "ANDRÉS BELLO"
 (IVILLAB)



Revista LETRAS
PLANILLA DE SUSCRIPCIÓN

Suscripción Anual
 (03 números)

Institución: _____

Persona: _____

Institución: _____

Dirección Postal: _____

Ciudad: _____ Estado _____

País: _____ Apartado Postal _____

Dirección de correo-e: _____

Teléfono de habitación : _____

Teléfono celular o móvil: _____

Tarifas de suscripción:

Venezuela: 2 U.T

América Latina, Estados Unidos y Canadá: \$ 25,00

Europa y el resto del mundo € 30,00

* Incluye envío

Favor depositar en la Cuenta Corriente del Banco de Venezuela, N° 0102055653000000534 a nombre de IPC-IVILLAB.

Enviar el comprobante bancario del depósito realizado junto con esta planilla a la siguiente dirección:

Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias
 "Andrés Bello"

UPEL-Instituto Pedagógico de Caracas

Edificio Histórico, Piso 1, Ofic. 45

Av. Páez, Urb. El Paraíso

Caracas – Venezuela

Teléfono (0212) 451.18.01

Correo electrónico: letras.ivillab@gmail.com

revistaletras@ipc.upel.edu.ve

Le agradecemos gestionar otro valioso suscriptor



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
 INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
 SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



DOCTORADO EN PEDAGOGÍA DEL DISCURSO
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

1. Descripción: Este doctorado se desarrolla dentro de las líneas y políticas del Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB). Se fundamenta en el Humanismo y en la Pedagogía crítica y se propone una interpretación de la realidad educativa venezolana, una reflexión acerca de nuestro entorno y de nuestros conocimientos, y una transformación social y educativa, que genere una teorización sobre un aspecto de la realidad cultural y educativa venezolana.

2. Dirigido a: Profesionales con títulos de profesor, licenciado y especialista o magíster en las áreas de lengua, literatura, lectura y escritura. También pueden optar quienes acrediten una educación equivalente o quienes estén en disposición de desarrollar las competencias de entrada requeridas, mediante un plan de formación personalizado.

3. Requisitos de ingreso: Además de las condiciones referidas a las competencias de entrada necesarias, los aspirantes deberán tener el apoyo de tres personas que los conozcan en diferentes ámbitos (personal, profesional e institucional), deberán aprobar un anteproyecto de investigación y una entrevista personal.

4. Líneas de investigación: Ciencias del lenguaje y educación, Desarrollo de competencias para la lengua escrita, Lingüística aplicada, Educación infantil, Enseñanza de la lengua materna, La lengua como diáspora, Español de Venezuela, Análisis del discurso, Literatura venezolana, Literatura latinoamericana

5. Régimen de estudios: El doctorado está estructurado en diez semestres. En cada uno, el estudiante podrá cursar un mínimo de seis unidades de crédito y un máximo de doce.

6. Modalidad de estudios: Preferiblemente semipresencial o presencial, dependiendo de la naturaleza de los cursos. En casos de formación personalizada, existe la posibilidad de cursos a distancia.

7. Aspectos financieros: Los aranceles de estudio están supeditados al valor de la unidad tributaria. Cada crédito tiene un valor de tres unidades tributarias.

8. Requisitos de egreso: Aprobar 48 unidades de crédito y la tesis doctoral, demostrar dominio de un idioma extranjero, difundir las experiencias y resultados obtenidos en los cursos del doctorado, mediante ponencias y artículos.

9. Información: **Profa. Rita Jáimez**
 pedagogiadeldiscursoupel@gmail.com

10. Dirección:
 Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital
 Universidad Pedagógica Experimental Libertador
 Instituto Pedagógico de Caracas, Edificio Histórico, Piso 1, Oficina 45
Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB)



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LINGÜÍSTICA

Título que se otorga

Magister en Lingüística

Presentación General

El Subprograma de Maestría en Lingüística, el más antiguo del país en su género, aspira a continuar con la formación de especialistas de esta disciplina con un amplio dominio de los principales enfoques y métodos de la investigación lingüística para realizar estudios en el área del Español de Venezuela y para aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Objetivos Generales

1. Aproximar a los estudiantes a los fenómenos lingüísticos con las herramientas teórico-prácticas pertinentes.
2. Formar investigadores en el área del lenguaje que valoren la variedad venezolana del español.
3. Aportar soluciones a problemas vinculados con el lenguaje en el contexto de la realidad nacional.

Perfil del Egresado

- Domina las teorías lingüísticas más importantes, así como también las precarias interdisciplinarias afines a los estudios del lenguaje.
- Aplica los métodos de investigación lingüística para el estudio del lenguaje.
- Diseña, desarrolla, aplica y valida modelos de análisis lingüísticos.
- Evalúa y correlaciona resultados de investigaciones en lingüística áreas afines.
- Manifiesta poseer una actitud positiva hacia la investigación y hacia la constante búsqueda del conocimiento.

Información: Profa. Johana Rivero

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 433.
Telf. 0212-4052754



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LITERATURA LATINOAMERICANA

Título que se otorga

Magíster en Literatura Latinoamericana

Presentación General

Este Subprograma ofrece la oportunidad de actualización al docente y al investigador. Para eso, les brinda la ocasión de profundizar en la literatura latinoamericana de los siglos XIX, XX y XXI. Así mismo, busca vincular los estudios de pregrado y de postgrado del estudiante con la labor investigativa desarrollada por el Instituto Venezolano de Investigaciones Lingüísticas y Literarias "Andrés Bello" (IVILLAB).

Objetivo General

Formar especialistas críticos con dominio de las principales herramientas teórico-metodológicas de la investigación, lo que permitirá el análisis de los textos representativos de la literatura y la cultura latinoamericanas, en el marco de las tradiciones y debates discursivos que las sustentan y problematizan.

Perfil del Egresado

- Conoce los distintos tipos del discurso literario.
- Conoce y vincula los procesos culturales latinoamericanos y venezolanos que inciden en la literatura y permiten su conceptualización.
- Posee un pensamiento crítico con respecto a las formaciones teóricas, estéticas y discursivas.
- Utiliza y domina los principales métodos de análisis de la obra literaria.
- Domina los principales métodos de investigación literaria.
- Posee una actitud positiva hacia la investigación y hacia la renovación constante del conocimiento.
- Diseña y ejecuta proyectos de investigación en las áreas de la Literatura Venezolana y/o Latinoamericana.

Información: Profa. Norma González Vilorio
literapost.ipc@gmail.com

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 435.
Telf. 0212-4052754



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO



MAESTRÍA EN LECTURA Y ESCRITURA

Título que se otorga

Magíster en Lectura y Escritura

Presentación General

La *Maestría en Lectura y Escritura* pretende continuar con la formación profesional de los docentes en ejercicio, en el área de la lengua escrita, a fin de propiciar la investigación teórico-práctica en este campo.

Objetivo General

Promover las investigaciones en el ámbito de la lengua escrita.

Objetivos Específicos

1. Formar profesionales especializados en el saber científico y en metodología de la investigación en el área de lectura y escritura.
2. Propiciar el desarrollo de habilidades para profundizar y generar conocimientos en relación con la lectura y la escritura.
3. Propiciar la formación de educadores conscientes de la importancia de la lectura y la escritura como procesos indispensables para la transformación del hombre y del contexto histórico social en el que se desenvuelve.
4. Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones relacionadas con los procesos de comprensión y producción lingüísticas.
5. Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en las áreas de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza y de aprendizaje.
6. Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

Información: Profa. Shirley Ybarra
lecturayescritura.upelipc@gmail.com

Dirección:
Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 410.
Telf. 0212-4052754



Especialización en lectura y escritura

Título que se Otorga

Especialista en Lectura y Escritura

Presentación general

La Especialización en Lectura y Escritura pretende responder con efectividad ante la demanda de formar docentes en el área de la lectoescritura con capacidades interdisciplinarias, multimodales y actualizadas en el marco de las nuevas tendencias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sin lugar a dudas, tanto el dominio de la lectura y la escritura son de gran impacto en la formación de ciudadanos críticos quienes cada vez más se ven envueltos en entornos discursivos que demandan el uso adecuado de la competencia comunicativa e interaccional, de allí que sea oportuno sumar esfuerzos para el perfeccionamiento de estos procesos y garantizar que los egresados de la Especialización cuenten con las herramientas necesarias para lograr optimizar su praxis docente.

Objetivo general

Promover las investigaciones en el ámbito de la pedagogía de la lengua escrita.

Objetivos Especificos

- ✓ Propiciar la formación de educadores que reconozcan la importancia de la lectura y la escritura como procesos comunicacionales indispensables para transformación del hombre y del contexto histórico-social en el que se desenvuelve.
- ✓ Estimular el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica del docente frente a diferentes proposiciones con la lengua escrita.
- ✓ Propiciar la aplicación de estrategias novedosas en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura como respuesta a proyectos histórico-pedagógico definidos de acuerdo con nuestras necesidades.
- ✓ Contribuir con el desarrollo de actividades de investigación en el área de lectura y escritura con vista a la revisión y mejoramiento permanente y sistemático del proceso de enseñanza.
- ✓ Propiciar el desarrollo y aplicación de nuevos modelos evaluativos en las áreas de lectura y escritura.

- ✓ Motivar al docente para que asuma un rol como agente fundamental en la promoción de la lectura y la escritura dentro de núcleos sociales.

Perfil del Egresado

- ✓ Propiciar en el educando el uso sistemático y permanente del lenguaje oral y escrito como medios efectivos para la comunicación, el crecimiento personal, el desarrollo del pensamiento y la creatividad.
- ✓ Orienta su acción sobre la base de soluciones de problemas vinculados al contexto histórico-social.
- ✓ Motiva la participación de los estudiantes en las actividades dirigidas a la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura, con la finalidad de estimular sus capacidades creativas individuales, sus capacidades cognitivas, afectivas y su crecimiento personal y social.
- ✓ Asume actitudes críticas frente a proposiciones teórico-prácticas relacionadas con los procesos de comprensión y producción de teorías lingüísticas desde perspectivas interdisciplinarias.
- ✓ Orienta científicamente las actividades que propician la adquisición y desarrollo de la lectura y la escritura en los educandos.
- ✓ Utiliza estrategias que le permiten emplear adecuadamente los recursos para el aprendizaje de la lectura y la escritura.
- ✓ Facilita en el educando la adquisición y el desarrollo de las competencias necesarias para hacer uso apropiado de la lectura y la escritura.
- ✓ Planifica las actividades de promoción en atención a las características de la sociedad venezolana y la comunidad para garantizar la efectividad de su acción pedagógica.
- ✓ Propicia la participación de la clase, la escuela y la comunidad con el fin de lograr la investigación para la promoción efectiva de la lectura y la escritura.
- ✓ Coordina acciones que le permitan cohesionar grupos de trabajo con diferentes sectores de la comunidad y del ámbito escolar para atender de manera efectiva la promoción de la lectura y la escritura.
- ✓ Promueve la incorporación conciente de los educandos en la búsqueda de alternativas para la solución de problemas de lectura y escritura en el aula.

Información: Profa. Clara Clanario
esp.lecturayescritura@ipc.upel.edu.ve

Dirección:

Avenida Páez, urbanización El Paraíso, Caracas, Distrito Capital.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
Instituto Pedagógico de Caracas, Torre Docente, Piso 4, Oficina 434.
Telf. 0212-4052754

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE CARACAS
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
DEPARTAMENTO DE CASTELLANO, LITERATURA Y LATÍN
INSTITUTO VENEZOLANO DE INVESTIGACIONES
LINGÜÍSTICAS Y LITERARIAS "ANDRÉS BELLO"**